

Faculté de philosophie, arts et lettres

L'exposé oral dans tous ses états

État des lieux et propositions didactiques pour le
troisième degré du secondaire

Auteur : MARSIA Adrian
Promoteur : DUFAYS Jean-Louis
Année académique 2021-2022
Master [120] en langues et lettres françaises et romanes, orientation
générale à finalité didactique

AVANT-PROPOS

Avant de commencer, nous voudrions attirer l'attention du lecteur sur deux remarques importantes.

Premièrement, nous rappelons que ce mémoire est rédigé en suivant les rectifications orthographiques de 1990.

Deuxièmement, nous précisons que nous n'avons pas recouru à l'écriture à l'inclusive par souci de clarté. Cependant, toutes les mentions d'orateur, conférencier ou apprenti orateur concerne tout autant les oratrices que les orateurs.



REMERCIEMENTS

Nous souhaitons tout d'abord remercier notre promoteur, Monsieur Jean-Louis Dufays, qui nous a guidé et conseillé tout au long de ce mémoire. Nous tenons à le remercier pour sa disponibilité, pour le temps jamais compté. Ses relectures minutieuses, ses questions pertinentes et ses conseils avisés nous ont permis de faire évoluer notre écriture et notre pensée jusqu'à vous présenter ce travail aujourd'hui. Nous n'aurions pu arriver à ce résultat sans ses encouragements et sa bienveillance tout au long de ces deux ans.

Ensuite, nous tenons à remercier Madame Catherine Garny ainsi que ces élèves auxquels nous avons pu dispenser un stage d'oralité et qui nous ont permis d'expérimenter *in situ* les contraintes de l'enseignement de l'oralité.

Nous tenons aussi à remercier Madame Pauline Dupret, linguiste de l'oralité, avec laquelle nous avons pu échanger durant ce stage. À ce titre, nous remercions aussi Madame Nathalie Bourgeois pour son cours très instructifs et pour ces nombreux échanges sur l'oralité.

Nous voulons remercier Madame Anne Burnonville, kinésithérapeute maxillo-faciale, ainsi que Madame Élise Grofils, logopède, qui ont été nos guides dans nos lectures médicales.

Nous remercions également Madame Clémence Lehert et Monsieur Charles Lizin pour leurs relectures minutieuses attentives et pour leurs nombreux conseils de rédaction.

Enfin, nous remercions Madame Kim Sa Tràn pour son soutien tout au long de ces deux années ainsi que pour ses longues nuits passées à discuter sur des points théoriques et à débattre vivement sur leur emploi et intérêt.

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| AVANT-PROPOS | 1 |
| REMERCIEMENTS | 2 |
| INTRODUCTION | 5 |
| CHAPITRE 1 : LA DÉFINITION ET L'ÉTAT DE L'ART DE L'EXPOSÉ | 8 |
| 1. L'ÉTAT DE L'ART | 8 |
| 2. LA DÉFINITION DE L'EXPOSÉ ORAL | 10 |
| CHAPITRE 2. LA PRÉPARATION DE L'EXPOSÉ | 12 |
| 1. LA STRUCTURATION DE L'EXPOSÉ | 12 |
| <i>L'organisation du discours</i> | 12 |
| <i>L'agencement du contenu</i> | 15 |
| Forme informative | 16 |
| Forme argumentative | 18 |
| Forme problématisante | 22 |
| 2. LES SUPPORTS ÉCRITS D'UNE PERFORMANCE ORALE | 26 |
| <i>Les notes de l'orateur : sortir de l'opposition plan-texte rédigé</i> | 27 |
| <i>Le support de l'exposé : repenser un outil limitant</i> | 33 |
| Le support physique | 34 |
| Le support numérique | 34 |
| 3. LE MIND MAPPING : UNE SOLUTION IDÉALE POUR LES NOTES ET LE SUPPORT ? | 39 |
| 4. SYNTHÈSE DU CHAPITRE ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES | 43 |
| Mettre en lumière les points de repère communicationnels | 43 |
| Explorer les différents plans | 43 |
| Enseigner une écriture plus riche | 44 |
| Réfléchir en classe sur sa pratique des supports visuels | 45 |
| CHAPITRE 3. L'ORALISATION DE L'EXPOSÉ | 46 |
| 1. L'ORALITÉ : UN OBJET INTERDISCIPLINAIRE | 46 |
| 2. LA COMMUNICATION PARAVERBALE : LES ENJEUX DE LA RESPIRATION | 47 |
| <i>La respiration</i> | 47 |
| <i>Le son et l'intensité de la voix</i> | 50 |
| <i>L'intonation, le débit et l'articulation</i> | 51 |
| 3. LA COMMUNICATION NON VERBALE : DE LA LIBERTÉ AVANT TOUTE CHOSE | 53 |
| <i>Le regard</i> | 53 |
| <i>La position du corps dans l'espace : la gestion de l'espace et la posture</i> | 54 |
| La posture corporelle | 54 |
| La gestion de l'espace | 56 |
| <i>La gestuelle</i> | 57 |
| <i>La synergologie : la déconstruction d'un faux démon sacré ?</i> | 58 |
| La validité du discours | 59 |
| L'intérêt dans l'enseignement | 61 |
| <i>La linguistique langue des signes : une ressource pour l'avenir</i> | 62 |
| 4. SYNTHÈSE DU CHAPITRE ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES | 64 |
| Actualiser l'explication sur la respiration | 64 |
| Mettre en place un atelier sur la sonorité et le volume de la voix | 64 |
| Baser la didactique de l'intonation et du débit sur la musicalité du discours | 64 |
| Définir les rôles du regard dans la communication | 65 |
| Favoriser une posture tonique, ancrée et mobile | 65 |

| | |
|--|-----------|
| Valoriser une gestuelle spontanée et signifiante | 65 |
| Éviter le recours à la synergologie | 65 |
| CHAPITRE 4 : L'ÉVALUATION DE L'EXPOSÉ | 67 |
| 1. L'ÉVALUATION DE L'EXPOSÉ AU SEIN DE L'ORALITÉ | 67 |
| 2. LES OBSTACLES DE L'ÉVALUATION | 68 |
| <i>Le temps</i> | 68 |
| <i>Le manque de programmation</i> | 68 |
| <i>L'absence d'une norme consensuelle</i> | 68 |
| <i>La multifocalisation de l'évaluation</i> | 69 |
| <i>La tension entre réussite du genre et réussite scolaire</i> | 69 |
| 3. LA FORME DE L'ÉVALUATION | 70 |
| <i>La cotation</i> | 70 |
| <i>Le médium</i> | 70 |
| <i>La temporalité</i> | 71 |
| <i>La prise en compte de l'émotion de l'orateur</i> | 71 |
| <i>La prise en compte de l'écoute du public</i> | 71 |
| <i>Le jugement du contenu</i> | 71 |
| 4. LES PROPOSITIONS DE LA RECHERCHE ET LEURS LIMITES | 72 |
| <i>L'autoévaluation</i> | 72 |
| <i>Le retour par les pairs</i> | 72 |
| <i>La programmation globale transdisciplinaire</i> | 73 |
| <i>Le portfolio des évaluations</i> | 73 |
| <i>La grille critériée</i> | 74 |
| 5. SYNTHÈSE DU CHAPITRE ET PROPOSITION DIDACTIQUE | 75 |
| L'autoévaluation diagnostique et l'établissement d'objectifs personnalisés | 75 |
| La coconstruction de la grille d'évaluation de l'oralité | 75 |
| L'évaluation continue légère lors de l'oral médium | 77 |
| La séquence sur l'exposé oral, apprendre la forme | 77 |
| La triple évaluation finale | 78 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | 81 |
| BIBLIOGRAPHIE : | 84 |

Introduction

En 2021, les étudiants français de terminale ont été confrontés à une nouvelle épreuve du baccalauréat : le grand oral. Durant celui-ci, l'élève expose oralement deux réponses argumentées portant sur une problématique précise. Ce nouvel examen est représentatif du regain d'intérêt que connaissent l'oralité et surtout l'exposé oral dans la société et dans l'enseignement. Par ailleurs, la présentation orale traverse de part en part la formation des élèves en francophonie¹. Certes, elle est particulièrement répandue dans l'enseignement primaire, le plus souvent sous le nom d'élocution². Elle n'en demeure pas moins pratiquée jusqu'à l'université où les étudiants sont amenés à présenter des examens oraux et des résultats de recherche. Il serait, néanmoins, erroné de penser que l'exposé oral est un genre exclusivement scolaire. Le management actuel prône de plus en plus une oralisation du savoir³. Cette capacité d'exposition d'un sujet est aujourd'hui une compétence transdisciplinaire recherchée, un *soft skill*⁴. Par ailleurs, l'oralité est un levier d'action essentiel pour les méthodes d'épanouissement personnel et professionnel⁵.

L'étude de l'oralité connaît une longue tradition. Elle se développe initialement en linguistique française sous l'impulsion de Claire Blanche-Benvéniste⁶. Bien que des travaux sur l'oralité en classe de français sont publiés dès les années 1970, les premières découvertes majeures en la matière sont présentées à la fin du deuxième millénaire avec les travaux de Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly⁷ ainsi que ceux d'Elisabeth Nonnon⁸. Le premier ouvrage synthétique concernant l'exposé oral est rédigé par René Simonet en 1989⁹. Les prochaines avancées majeures sont présentées dans le travail de Claude Simard et *al.*¹⁰, *Didactique du français langue première*, en 2010¹¹. La recherche s'attèle ensuite à la description des pratiques enseignantes en matière d'oralité et à l'amélioration de celles-ci grâce aux travaux de Liziane

¹ Ces pratiques sont documentées par de nombreuses recherches. En France ce sont majoritairement les travaux d'Elisabeth Nonnon dont E. Nonnon (1999). *L'enseignement de l'oral : un chantier à ouvrir. Enjeux, limites et perspectives*, dans *La lettre de l'Association internationale de didactique du français langue maternelle (AIDFLM)*, n° 15, pp. 3-9. L'exposé oral au Québec est surtout traité dans les recherches de Michel Dumais et Liziane Lafontaine dont C. Dumais & L. Lafontaine (2011). *L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. L'oralité à l'école — Variabilité des contextes, des registres (et des normes), des genres textuels*, dans *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, vol. 33, n° 2, pp. 285-302. La recherche belge francophone en la matière est quant à elle incarnée par les travaux de Claude Simard, Jean-Louis Dufays, Claude Garcia-Debanc, Joaquim Dolz et Jean-Louis Dumortier : C. Simard, J.-L. Dufays, J. Dolz & C. Garcia-Debanc (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck (Supérieur), J. Dolz & B. Schneuwly (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF Éditions., et J.-L. Dumortier, M. Dispy & J. Van Beveren (2012). *Explorer l'exposé*, dans *Tactiques*, n° 7. Namur : Presses universitaires de Namur.

² J.-L. Dumortier, M. Dispy & J. Van Beveren. *Op. cit.*, Introduction.

³ À titre d'exemple, P. Stern & J. Schoettl (2019). *Outil 19. L'exposé oral*, dans P. Stern & J. Schoettl (dir.), *La Boîte à outils du Management*. Paris : Dunod, pp. 60-61.

⁴ N. Coppens, P.-A. Desrousseaux, O. Jaoui, L. Lafond, G. Ouazine & E. Scharr (2021). *Toutes les spécialités*. Paris : Nathan (Mission Grand oral), p. 155.

⁵ À ce sujet, N. Bourgeois (à paraître). *Professeurs, osez-vous affirmer. 9 clés pour transm-être et s'adapter entre souplesse et fermeté*.

⁶ J.-L. Vaxelaire. (2017). *Linguistique synchronique du français moderne I (LROM104)*. UNamur. Notes de cours.

⁷ J. Dolz & B. Schneuwly. *Op. cit.*

⁸ E. Nonnon (1999). *Op. cit.*

⁹ D'abord dans R. Simonet (1989). *L'exposé oral*. Paris : Les éditions d'organisation. (Méthod'Sup). et puis dans Id. (2000). *Comment réussir un exposé oral*. Paris : Dunod.

¹⁰ C. Simard, J.-L. Dufays, J. Dolz & C. Garcia-Debanc. *Op. cit.*

¹¹ C. Dumais & L. Lafontaine. *Op. cit.*, p. 285.

Lafontaine et Clémence Préfontaine¹² et ceux de Stéphane Colognesi, Joaquim Dolz¹³ par exemple.

Malgré cette longue tradition d'études et le regain d'importance de l'exposition orale, son enseignement en classe de français demeure un défi. Comme le remarque Jean-Louis Dufays, l'enseignement de l'oral en classe de français est confronté à de nombreux obstacles. En particulier, les professeurs ne se sentent pas toujours suffisamment formés ou compétents, ce qui complexifie l'évaluation déjà ardue de ce type de production. Par son caractère global et subjectif, l'évaluation de l'oralité – et par conséquent celle de l'exposé oral – donne du fil à retordre aux enseignants. La gestion temporelle ne facilite pas non plus la vie des professeurs. Comment offrir un exercice pertinent ainsi qu'un retour complet et efficace quand vingt-cinq élèves doivent présenter leur exposé à la classe ? Les élèves appréhendent eux aussi cet exercice pour lequel certains semblent naturellement plus habiles que d'autres¹⁴. Plusieurs limites psychologiques et physiologiques émergent quand un enfant ou un adolescent doit prendre la parole devant un auditoire : la peur du regard de l'autre, et la gestion du stress¹⁵.

Dans ce mémoire, nous souhaitons explorer les solutions pratiques qui sont aujourd'hui proposées face à ces problèmes par la présentation et l'examen des recherches récentes sur l'exposé. Ce faisant, nous essaierons de répondre à cette question : « **Qu'en est-il des connaissances actuelles sur l'exposé oral ?** ». L'objectif de ce travail n'est pas de constituer un vadémécum de l'enseignement de l'exposition orale à destination des apprentis orateurs ou des formateurs/enseignants comme l'ont fait René Simonet¹⁶ ou Dominique Chassé et Richard Prigent¹⁷, mais de fournir un bilan critique des savoirs sur l'exposé oral en faisant l'hypothèse qu'il répondra aux problèmes de son enseignement.

L'examen de ces savoirs se scinde en trois parties, qui concerneront tour à tour la préparation de l'exposé oral, son oralisation et son évaluation. Chacune de ces parties correspond à un temps de la réalisation de l'exposé oral. Bien que la sélection des informations soit la première étape de tout exposé, elle ne sera pas intégrée à ce travail, car, en Belgique francophone, elle fait l'objet d'une programmation spécifique à travers les UAA 1 et 2¹⁸. En cela, elle jouit d'une

¹² L. Lafontaine & C. Préfontaine (2007). *Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première en secondaire*, dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 1, pp. 47-66.

¹³ S. Colognesi & J. Dolz (2017). *Un dispositif de formation des enseignants : construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire*, dans J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*, pp. 177-199. Namur : Presses universitaires de Namur.

¹⁴ Ce constat est développé par S. Colognesi, F. Nils & M.-F. Stordeur. (2022a) *Évaluer les exposés oraux quand on est enseignant ? Quelles différences entre deux modalités : à distance ou en classe ? Qu'en disent les enseignants et les élèves ?*, dans 33^e colloque de l'ADMEE et Id. (2021). *7 dilemmes rencontrés par les enseignants du primaire quand ils évaluent les exposés oraux des élèves*, dans *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, vol. 7, n° 2, pp. 7-37.

¹⁵ J.-L. Dufays. (2020) *Didactique du français langue première (LROM2950)*. Université catholique de Louvain. Notes de cours.

¹⁶ R. Simonet (2000). *Op. cit.*

¹⁷ D. Chassé & R. Prigent (2005). *Préparer et donner un exposé*. Montréal : Presses internationales polytechniques.

¹⁸ Les UAA, unités d'acquis d'apprentissage, sont « un mode de description des attendus au terme des apprentissages [...] [C]es attendus [...] sont organisés par degré [d'enseignement] et selon une progression en spirale. » Elles sont au nombre de six : **UAA0** justifier une réponse et expliciter une procédure, **UAA1** rechercher et collecter l'information, et en garder des traces, **UAA2** réduire et résumer ainsi que comparer et synthétiser, **UAA3** défendre une opinion par écrit, **UAA4** défendre oralement une opinion et négocier, **UAA5** s'inscrire dans une œuvre culturelle, **UAA6** relater des expériences culturelles. Fédération Wallonie-Bruxelles (2018).

reconnaissance et d'une mise en lumière plus importante que les autres parties. Il nous a dès lors semblé plus pertinent de nous centrer sur les pans moins mis en lumière.

Le premier chapitre traite de la préparation de l'exposé oral. Celle-ci comporte une première partie relative à la structuration de l'exposé qui englobe l'organisation du discours et l'agencement du contenu. L'organisation du discours instaure et institutionnalise une situation de communication, là où l'agencement du contenu permet de caractériser le déploiement des idées motrices. La seconde partie de ce chapitre développe les différents supports écrits de l'exposition. En premier lieu, ce sont les notes de l'orateur qui sont abordées. Nous nous intéressons ici particulièrement à la transcription de l'oralisation. En deuxième lieu, le support de la présentation est questionné dans ses versions tant numériques que traditionnelles. L'usage du logiciel PowerPoint est un point central de ce questionnement. Enfin, ce chapitre passe le *mind mapping* au crible. Pour un certain nombre de professeurs, ce dispositif est considéré comme la solution idéale pour une écriture de l'oralité. Ce statut privilégié est-il confirmé par la recherche ?

Le deuxième chapitre porte sur l'oralisation de l'exposé, c'est-à-dire, la performance de l'exposition. À l'aune de ce chapitre, il convient de rappeler la transdisciplinarité de l'oralisation d'un texte, et même de l'oralité en général. Ce chapitre tente ensuite de sensibiliser aux éléments paraverbaux et non verbaux qui ne sont pas enseignés en cours de français, mais qui s'y retrouvent évalués directement et indirectement¹⁹. D'une part, les paramètres vocaux, tels que l'intensité de la voix, le débit, l'intonation, le son, et l'articulation sont analysés. Ceux-ci permettent de s'interroger sur l'importance de la respiration et de son enseignement dans ce moment de vocalisation. Il est possible que la recherche actuelle offre une nouvelle façon de penser et d'enseigner la respiration de l'orateur, si centrale dans la performance. D'autre part, les paramètres non verbaux sont l'occasion d'interroger le recours de certains enseignants à la synergologie²⁰, considérée par certains comme une discipline novatrice rigoureuse et par d'autres comme une croyance pseudoscientifique.

Le troisième chapitre, enfin, aborde l'évaluation complexe de l'exposé oral. Une première partie s'intéresse à la position particulière de l'évaluation de l'exposé oral dans l'évaluation de l'oralité. En effet, celle-là échappe à certaines contraintes. Cependant, d'autres problèmes demeurent bien présents. Ils sont développés dans une deuxième partie. Pour comprendre comment il est possible de rendre une évaluation de l'exposé oral plus objective, il est nécessaire de se pencher sur les différentes formes que peut prendre cette évaluation. La recherche propose déjà des solutions, dont l'évaluation par les pairs et l'autoévaluation. Une troisième partie interroge les limites de ces propositions.

Chacun de ces chapitres se clôt par une synthèse des différents éléments et les pistes didactiques qui en découlent. Celles-ci se présentent sous la forme de quelques mesures phares et d'une proposition de grille d'évaluation.

Compétences terminales et savoirs requis en français [Humanité générale et technique]. <http://www.enseignement.be/index.php?page=25189&navi=296>. (page consultée le 10 mars 2022), p. 3.

¹⁹ À ce sujet, voir C. Dumais & L. Lafontaine. *Op. cit.*

²⁰ Cette pratique consiste à analyser les mouvements et les micromouvements du corps d'un individu pour en tirer des informations sur son état psychologique et son flux de pensée.

Chapitre 1 : La définition et l'état de l'exposé

1. L'état de l'art

L'étude de la construction des discours oraux remonte à l'antiquité avec la *Rhétorique* d'Aristote et l'*Institution Oratoire* de Quintilien. Cette étude est portée par de nombreux disciples et sera fortement enrichie au cours des siècles et millénaires suivants. Cependant, il faut attendre le développement des technologies de captation des sons et des images pour qu'une réelle étude de la parole humaine et de ses productions orales émerge. La parole humaine devient un objet d'étude sous l'impulsion de Ferdinand de Saussure et de sa célèbre définition de la parole comme l'actualisation du système de la langue et la production des locuteurs. La linguistique francophone, grâce à la figure de Claire Blanche-Benveniste, se penche sur l'analyse systématique de la parole orale²¹. Aujourd'hui encore, la recherche en linguistique offre de nouveaux outils pour comprendre la parole et sa dimension corporelle, au moyen, entre autres, des travaux en linguistique langue des signes²².

En parallèle des recherches linguistiques, la recherche en didactique du français s'est, elle aussi, intéressée à l'étude de l'oralité en classe et de son enseignement. Même si de nombreuses recherches sont déjà menées dans les années 1970 et 1980²³, il faut attendre les années 1990 et les travaux de Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly²⁴ ainsi que ceux d'Elisabeth Nonnon²⁵ pour observer des avancées importantes en la matière²⁶. Les auteurs de l'*Initiation aux genres formels à l'école* définissent l'exposé oral en l'opposant aux autres genres scolaires. Cette définition, héritée de celle de Jean-Paul Bronckart²⁷, a été reprise entre autres par René Simonet²⁸. D'autres avancées majeures sont apportées en 2010 par l'ouvrage de Claude Simard et al.²⁹, *Didactique du français langue première*³⁰. L'intérêt des dix années suivant le nouveau millénaire se porte sur les pratiques, réelles et déclarées, des enseignants, ainsi que sur leurs représentations de l'oralité. En témoignent les travaux de Liziane Lafontaine et Clémence Préfontaine³¹, de Claude Simard et al.³², d'Elisabeth Nonnon³³ et de Jean-Louis Dumortier et

²¹ J.-L. Vaxelaire. *Op. cit.*

²² En particulier, les travaux du laboratoire de langues de signes de l'Unamur sous la direction de L. Meurant. Le livre de cette dernière, *Le regard en langue des signes : anaphore en langue des signes française de Belgique (LSFB), morphologie, syntaxe, énonciation* publié en 2008 aux Presses universitaires de Namur ouvre des perspectives prometteuses en ce sens.

²³ À titre d'exemples, J. Peytard (1970). *Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques*, dans *Langue Française*, n° 6, pp. 35-47, G. Lambelin & M. Brossard (1980). *Étude de quelques aspects d'une conduite d'explicitation*, dans *Langages*, n° 59, pp. 53-61, J.-P. Bronckart (1983). *Psycholinguistique de l'enfant : recherches sur l'acquisition du langage*. Paris : Delachaux et Niestlé., et B. Kholer & A.-M. Pigué (1991). *Ils parlent que peut-on évaluer ?*, dans M. Wirthner, P. Perrenoud, D. Martin *Parole étouffée, parole libérée : fondement et limites d'une pédagogie de l'oral*. Paris : Delachaux et Niestlé.

²⁴ J. Dolz & B. Schneuwly. *Op. cit.*

²⁵ E. Nonnon (1999). *Op. cit.*

²⁶ C. Dumais & L. Lafontaine. *Op. cit.*, p. 285.

²⁷ J.-P. Bronckart (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris : Delachaux et Niestlé.

²⁸ D'abord dans R. Simonet (1989). *Op. cit.* et puis dans Id. (2000). *Op. cit.*

²⁹ C. Simard, J.-L. Dufays, J. Dolz & C. Garcia-Debanc. *Op. cit.*

³⁰ C. Dumais & L. Lafontaine. *Op. cit.* p. 285.

³¹ L. Lafontaine & C. Préfontaine. *Op. cit.*

³² C. Simard, J.-L. Dufays, J. Dolz & C. Garcia-Debanc. *Op. cit.*

³³ E. Nonnon (2011). *L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français*, dans *Pratiques linguistiques, littérature, didactique*, n° 149-150, pp. 184-196.

al.³⁴. Ces recherches sont approfondies aujourd’hui à travers des propositions relatives à la formation des enseignants et aux pratiques efficaces. Les travaux de Stéphane Colognesi, Joaquim Dolz³⁵, Catherine Deschepper³⁶ et Vanessa Hanin³⁷, l’article de Christian Dumais³⁸, ainsi que le mémoire de Maïlis Gigi³⁹ développent nombre de pistes à cet égard, mais il faut préciser que la majeure partie de ces recherches porte sur l’enseignement de l’exposé oral dans le cycle primaire. À partir de 2000, la littérature met en lumière l’importance de la préparation de l’exposé qui est héritière des théories de la planification des écrits⁴⁰. Avec la pandémie mondiale de 2019-2022 et le recours à l’enseignement à distance, l’enjeu de l’évaluation de l’exposé oral a réémergé dans la recherche. Si, l’évaluation d’un exposé oral a fait l’objet d’un article de Robert Howe dès 1994⁴¹, elle n’a véritablement donné lieu à une métaréflexion qu’à partir de 2005 avec l’article d’Elisabeth Nonnon⁴², puis en 2019 dans l’ouvrage de Claude Simard et al⁴³. L’évaluation de l’oralité revient dans la recherche actuelle notamment quand il est question des problèmes posés par la modalité distancielle de l’exposé. Les travaux de Marie-France Stordeur, Stéphane Colognesi et Frédéric Nils reviennent sur cette évaluation atypique⁴⁴. Cependant, même si ces études font le bilan des pratiques et des connaissances développées ces dernières années, elles développent une approche davantage psychopédagogique que didactique.

³⁴ J.-L. Dumortier, M. Dispy & J. Van Beveren. *Op. cit.*

³⁵ S. Colognesi & J. Dolz. *Op. cit.*

³⁶ S. Colognesi & C. Deschepper (2019). *Les pratiques déclarées de l’enseignement de l’oral au primaire : qu’en est-il en Belgique francophone ?*, dans *Language and Literacy*, vol. 21, n° 1, pp. 1-19.

³⁷ S. Colognesi & V. Hanin (2020). *Quelles pratiques efficaces pour enseigner l’oral ?*. *Expérimentations dans 8 classes du primaire et suivi de 16 futurs enseignants*, dans *Recherches*, vol. 73, pp. 35-54.

³⁸ C. Dumais (2015). *Une typologie des objets de l’oral pour la formation initiale et continue des enseignants*, dans *Didactique du français oral du primaire à l’université*, pp. 29-52.

³⁹ M. Gigi (2020). *La différence entre l’oral spontané et l’oral préparé en contexte scolaire : une étude exploratoire*. Travail de mémoire pour l’obtention d’un diplôme de master en psychologie et des sciences de l’éducation : Université catholique de Louvain.

⁴⁰ R. Simonet (2000). *Op. cit.* ainsi que D. Chassé & R. Prégent. *Op. cit.*

⁴¹ R. Howe (1994). *L’observation et l’évaluation de l’exposé oral*, dans *Pédagogie collégiale*, vol. 8, n° 1, pp. 31-33.

⁴² E. Nonnon (2005). *Entre description et prescription, l’institution de l’objet : qu’évalue-t-on quand on évalue l’oral ?*, dans *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 31, pp. 161-188.

⁴³ C. Simard, J.-L. Dufays, J. Dolz & C. Garcia-Deban. *Op. cit.*

⁴⁴ S. Colognesi, F. Nils & M.-F. Stordeur (2022a). *Op. cit.*

2. La définition de l'exposé oral

L'exposé oral est « un genre textuel public relativement formel et spécifique »⁴⁵ dans lequel un acteur premier, l'orateur, transmet un savoir ou une information à un acteur second, l'auditeur. L'orateur se pose en expert d'un sujet déterminé. Les deux acteurs sont séparés par une différence de connaissance sur ce sujet. Celle-ci tend à diminuer au cours de l'intervention orale. L'orateur doit prendre en compte une projection du degré de connaissance de l'auditoire⁴⁶. Cette projection rejoint le concept de Zone de Développement Proximal élaboré par Lev Vygotski. En tant qu'expert, le professeur doit prendre en considération la différence entre ce que les élèves sont capables de faire seuls et ce qu'il voudrait leur transmettre⁴⁷. De plus, l'orateur doit garder à l'esprit les attentes et les intérêts de son public⁴⁸. Suivant la catégorisation de Jean-Paul Bronckart & *al.* dans *Le fonctionnement des discours : Un modèle psychologique et une méthode d'analyse* en 1985, Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly définissent l'exposé oral « comme un espace-temps de l'acte de production, l'énonciateur s'adresse au destinataire par l'intermédiaire d'une action langagière qui véhicule un contenu référentiel »⁴⁹.

Selon René Simonet, l'exposé oral exerce une double fonction. La première est celle de la transmission d'un savoir⁵⁰. Comme exprimé *supra*, l'élève est tenu de faire croire la connaissance de ses camarades. Mais il doit également prouver à l'enseignant qu'il est capable de se renseigner sur un sujet, de s'en saisir et de le transmettre à un public donné. Autrement dit, la présentation orale permet à l'apprenant de prendre la place du maître. Pour R. Simonet, réussir un exposé équivaut à faire un bon cours, c'est-à-dire, un cours intéressant pour les auditeurs et suscitant leurs interrogations. En outre, l'exposé suscite la possibilité d'une réflexion sur la transmissibilité d'un savoir et de son organisation. Il donne également l'occasion à l'élève d'apprendre à adapter son discours en fonction des réactions de ses auditeurs⁵¹. Non seulement l'apprenant prend la place du maître, mais il réfléchit sur cette posture particulière.

Puisque l'exposé est un genre textuel, il peut se définir en opposition avec d'autres genres. Alors que la communication est destinée à un public connaisseur, le sujet de ce travail repose sur l'écart de savoir entre le présentateur et son public. Le compte rendu se caractérise par une valeur de récit plus importante. La dimension publique de la performance distingue l'exposé de la conférence et du discours. Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly font remarquer que la conférence est parfois utilisée en lieu et place de l'exposé. L'explication orale consiste quant à elle en une composante de l'exposé plutôt qu'en un genre distinct.

Cette performance comprend de nombreuses composantes⁵², que René Simonet regroupe en trois grandes parties : la recherche de savoir ou de contenu, la sélection et l'organisation de ce

⁴⁵ J. Dolz & B. Schneuwly. *Op. cit.*, p. 143.

⁴⁶ *Ibid.*

⁴⁷ J.-L. Dufays. *Op. cit.*

⁴⁸ J. Dolz & B. Schneuwly. *Op. cit.*, p. 143.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 142 .

⁵⁰ R. Simonet (2000). *Op. cit.*, p. 6.

⁵¹ J. Dolz & B. Schneuwly. *Op. Cit.*, p. 144.

⁵² *Ibid.*, p. 142.

contenu et la prise de parole⁵³. Cette dernière est scindée en deux parties par René Simonet dès 2000 : elle comporterait la préparation matérielle de l'exposé et la présentation orale, y compris la gestion des questions.

L'orateur doit présenter à son auditoire un savoir. Celui-ci est sélectionné dans une pluralité de textes sources. Cette sélection requiert des compétences en lecture ou en écoute, en analyse de documents, en tri de l'information et en réalisation d'une synthèse. Dès la sélection des informations, l'orateur est obligé de tenir compte de son public. Nous associons ces éléments aux UAA des actuels programmes du secondaire supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette première étape de recherche du contenu renvoie aux UAA1 et 2 comme définies *supra*.

Une fois les informations collectées et triées, elles sont organisées afin de former un tout cohérent, hiérarchisé en « parties » et « sous-parties » qui sont articulées entre elles et ordonnées sous la forme d'un plan⁵⁴. Nous relevons que ce passage par le plan est un élément central de la didactique de la production en français langue première. Elle se retrouve entre autres dans les étapes du processus d'écriture tel qu'il est décrit dans l'ouvrage *Didactique du français langue première*⁵⁵.

Le plan est le préliminaire de la rédaction des supports. Ceux-ci comportent les notes de l'orateur pendant la prestation ainsi que les éléments qui accompagnent l'auditoire tout au long de la présentation, et qui constituent les supports au sens strict⁵⁶. Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly soulèvent la diversité des supports de notes pour le sujet parlant. Ceux-ci s'étendent sur toute l'étendue du continuum entre la transcription intégrale de l'exposé et les quelques mots-clés⁵⁷.

Arrive finalement l'étape de la présentation orale. « Le spectacle », comme le dit René Simonet, met en œuvre le corps complet et implique l'utilisation des instruments qui ont été élaborés et produits jusqu'ici. L'orateur doit maîtriser sa voix, son regard, sa gestuelle et son trac. En outre, il est nécessaire qu'il sache utiliser les différents supports présents lors de la performance et les diverses aides aux auditeurs. Il doit aussi être capable de répondre aux questions de ces derniers⁵⁸.

⁵³ R. Simonet (1989). *Op. cit.*, pp. 13-14.

⁵⁴ Cette constatation est aussi relevée par G. Zahnd (1998). *L'exposé oral, un outil pour transmettre des savoirs*, dans *Repères*, n°17, p. 45.

⁵⁵ C. Simard, J.-L. Dufays, J. Dolz & C. Garcia-Debanc. *Op. cit.*, pp. 265-266.

⁵⁶ R. Simonet. (2000). *Op. cit.*, pp. 50-52.

⁵⁷ J. Dolz & B., Schneuwly. *Op. cit.*, p. 146.

⁵⁸ R. Simonet (1989). *Op. cit.*, p. 14 et R. Simonet (2000). *Op. cit.*, pp. 8-9.

Chapitre 2. La préparation de l'exposé

« Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement
et les mots pour le dire arrivent aisément »
Nicolas Boileau (1674). *Art Poétique*

1. La structuration de l'exposé

La première étape, fondamentale, de la préparation de l'exposé est le passage de la pluralité des informations trouvées vers un ensemble cohérent et structuré qu'est l'exposé oral. L'analyse de la structure de cet ensemble porte sur deux objets : l'organisation du discours et l'agencement du contenu (Fig. 1). L'organisation du discours se rapporte aux grands points de repère d'un exposé (l'introduction, la conclusion, et les articulations entre les parties principales), tandis que l'agencement du contenu développe les différentes présentations possibles d'un contenu informatif (entre autres, les formes argumentatives et informatives).

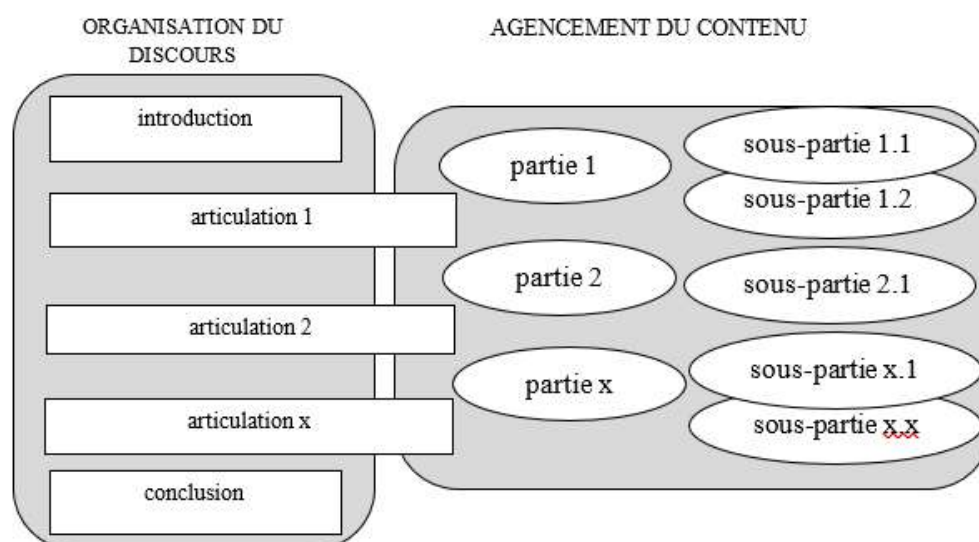


Fig. 1. Structuration de l'exposé (A. Marsia, 2021-2022.)

L'organisation du discours

Toute présentation est encadrée par deux points de repère essentiels : une introduction et une conclusion.

L'introduction informe l'auditeur sur le sujet choisi et sur l'approche employée. À partir des caractéristiques de l'introduction décrites par Feriel Aguecheriou et Sabine Ait Hamma, trois phases introductives sont distinguables⁵⁹.

⁵⁹ Le développement de ces étapes se rapporte à F. Aguecheriou & S. Ait Hamma (2020-2021). *Enseignement de la structure de l'exposé oral en classe de 1re année licence de Français*. Travail de mémoire pour l'obtention d'un diplôme de master : Université Abderrahmane Mira – Bejaïa, pp. 20-22.

(1) **Une phase d'ouverture** marque l'origine de l'exposé au moyen d'un premier contact avec le public. Ce moment crucial délimite la situation de communication, les rôles de chacun et l'objectif de l'exposé. La situation de communication est la suivante : un message est transmis par un émetteur (l'orateur) vers un récepteur (l'auditeur) par un ensemble de canaux (la voix, le corps et le support⁶⁰) au moyen d'un code (le langage)⁶¹ (Fig. 2). L'émetteur est le plus souvent exprimé à l'aide du pronom « je », tandis que le récepteur est pronominalisé par le pronom « vous », ou est inclus avec l'énonciateur dans le pronom « nous ». Le recours à la première personne du pluriel renforce le lien de sympathie entre l'émetteur et le récepteur. Il est aussi possible que l'émetteur recourt à une forme plus impersonnelle qui n'ancre pas le propos dans le *hic et nunc*. Mais, cette option tend à éloigner l'orateur de l'auditeur, et à empêcher ce dernier d'être dans une écoute active⁶².

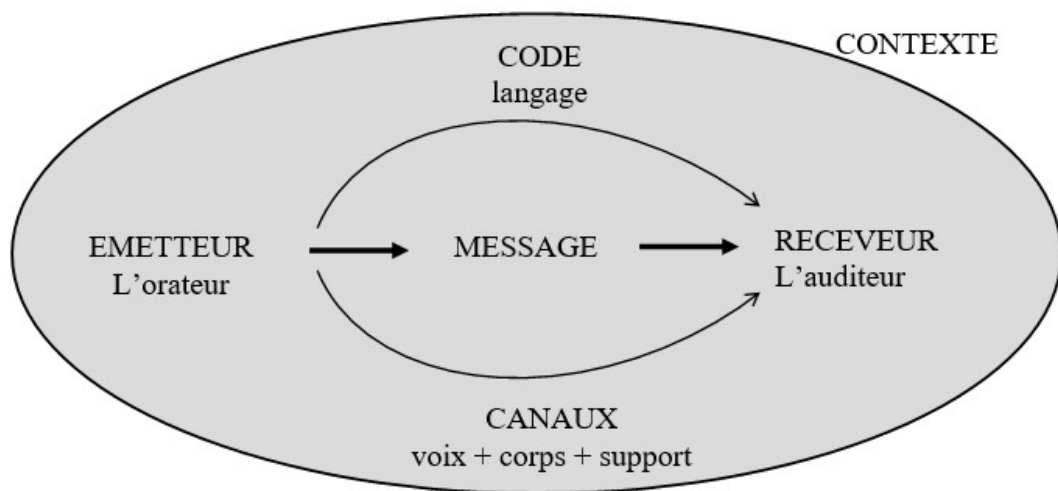


Fig. 2. Situation de communication (A. Marsia, 2021-2022) inspirée d'une situation de l'exposé (R. Simonet (2000). *Op. cit.*, pp. 76-77.)

Dans cette phase de l'introduction, l'émetteur pose d'une part les bases de sa propre représentation dans son discours. Celle-ci, devant être propice à la réussite communicationnelle, donne à voir un orateur intéressé par son sujet. En outre, elle montre que celui-ci lui tient à cœur et qu'il est mieux connu par lui que par la plupart de ses auditeurs même s'il peut admettre que sa compréhension est lacunaire.⁶³ D'autre part, l'émetteur définit une image du récepteur. L'intérêt de cette image est de créer un lien entre les deux entités, basé sur des connaissances, des sentiments ou des valeurs communes. L'auditeur se sent de ce fait capable de comprendre le message et de s'intéresser aux propos de l'orateur⁶⁴. L'importance de cette phase de contact

⁶⁰ Le support est à entendre ici comme le support destiné à l'auditeur afin qu'il suive la présentation. Ce support peut prendre des formes multiples : affiche, rétroprojection, etc.

⁶¹ Les explications et le schéma sont extraits de R. Simonet (2000). *Op. cit.*, pp. 76-77.

⁶² J.-L. Dumortier, M. Dispy et J. Van Beveren (2012). *Op. cit.*, pp. 131-134.

⁶³ *Ibid.*, pp. 134-135.

⁶⁴ *Ibid.*

est connue et décrite depuis l'antiquité à travers la notion aristotélicienne d'éthos (*ἦθος*)⁶⁵. « [Celui-ci] détermine en grande partie l'effet du discours auprès du public, davantage que la validité logique du raisonnement [le logos] »⁶⁶. À la suite de sa propre présentation, l'auteur demande indirectement la bienveillance du public à son égard à travers la *captatio benevolentiae*.

(2) **Une phase d'introduction du sujet** succède à ce temps de prise de contact et de définition des règles. L'enjeu réside dans la focalisation de l'attention du public. L'orateur a tout intérêt à lier le sujet avec contexte de vie du public, ou avec le contexte d'apprentissage de ses condisciples dans le cadre scolaire.

(3) À la suite de la définition brève du sujet, **le plan de l'exposé** est présenté à l'auditoire. Ce plan sert d'itinéraire pour l'ensemble de la prestation.

La conclusion, qui s'apparente aux synthèses partielles des sous-parties, porte un message final au contenu. Rappeler les points concis à retenir, introduire un nouveau thème émergent de la présentation, ouvrir le débat ou encore souligner les points à développer ultérieurement sont autant de ses fonctions. La conclusion est également le moment de rupture dans la situation communicationnelle entre l'émetteur et le receveur. Ferial Aguecheriou et Sabrine Ait Hamma relèvent deux indices de cette rupture : un message final amorçant un débat, par conséquent une nouvelle situation communicationnelle, et une phrase « d'envoi » interactionnelle fréquemment composée d'un remerciement pour l'assemblée⁶⁷.

Les articulations entre les sous-parties ont pour objectif d'explicitier les liens entre les différentes idées. Chaque fin de sous-partie se caractérise par une synthèse partielle du contenu présenté, une liaison avec le contenu suivant et une introduction partielle de celui-ci⁶⁸.

Ces extrémités et articulations du discours sont à soigner de façon singulière parce qu'elles sont les contenus que l'auditeur retient le mieux. À l'intérieur de ces limites, la présentation est découpée en sous-parties dans un constant souci de regrouper et de hiérarchiser (Fig. 3).

⁶⁵ « L'éthos renvoie à l'image de crédibilité que donne l'orateur de lui-même auprès de son public afin de susciter la confiance » R. Dhondt & B. Vanacker. (2013). *Éthos : pour une mise au point conceptuelle et méthodologique*, dans *COnTEXTES. Revue de sociologie de la littérature*, n° 13, § 4.

⁶⁶ *Ibid.*

⁶⁷ F. Aguecheriou. & S. Ait Hamma. *Op. cit.*, pp. 20-22.

⁶⁸ R. Simonet (2000). *Op. cit.*, p. 80.

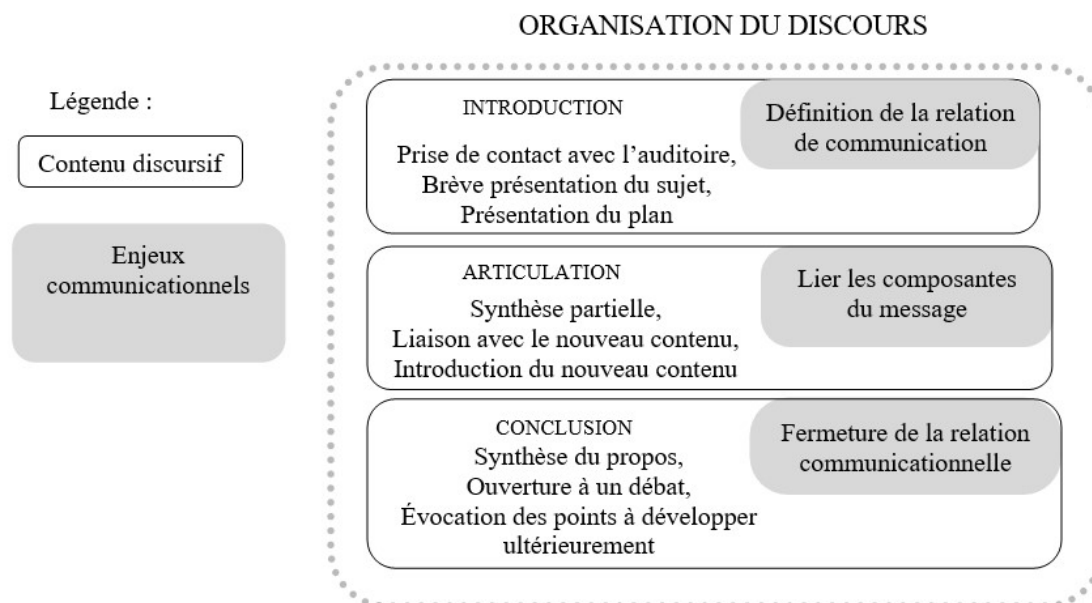


Fig. 3. Organisation du discours (A. Marsia, 2021-2022.)

L'agencement du contenu

Une fois l'encadrement de la situation de communication précisé, il convient de structurer le *corps* de la présentation. Le choix de l'agencement du contenu à l'intérieur des points de repère dépend de la forme choisie par l'orateur (informative, argumentative, problématique) et, dans une moindre mesure, de l'angle d'analyse qu'il souhaite présenter (entre autres, chronologique, analytique). Bien que l'objectif de l'exposé oral soit informatif, il peut prendre une forme argumentative. Par exemple, une présentation sur l'œuvre d'Albert Camus peut se présenter sous la forme d'une question argumentée : « Peut-on compter Camus au nombre des écrivains engagés du XX^e siècle ? »⁶⁹. L'argumentation développée sert davantage à exposer un savoir qu'à convaincre un public. Le sujet exposé peut aussi prendre la forme d'une problématique : « Qu'est-ce qui peut expliquer que le prix Nobel de la littérature ait été décerné à Camus ? »⁷⁰. L'angle d'analyse du sujet ressortissant davantage d'une préférence au sein des formes choisies, la présentation se construit autour de ces trois formes : informative, argumentative et problématisante.

⁶⁹ J.-L. Dumortier, M. Dispy et J. Van Beveren. *Op. cit.*, p. 126.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 125.

Forme informative

Deux types de plan sont utiles pour la forme informative : le plan énumératif et le plan descriptif.

Le plan énumératif⁷¹ présente un sujet en fonction de la chronologie ou de la variation géographique.

Exemple⁷² : L'économie française de 1919 aux années 1970

I. L'entre-deux-guerres : blocage de la croissance

1. 1919-1929 : les effets de l'après-guerre
2. 1929-1935 : la dépression
3. 1935-1939 : du front populaire à l'avant-guerre

II. L'économie française après 1945

1. 1945-1948 : la reconstruction et la croissance
2. 1958-1973 : l'économie française dans le Marché commun
3. La rupture des années 1970

Cette structure est la plus simple d'usage pour une approche historique, mais elle pose un problème majeur pour d'autres approches, car les liens entre les informations y sont ténus. Le seul lien réside dans l'écoulement du temps ou dans la variation géographique. Pour que l'information soit suffisamment précise, cette structure est donc obligatoirement combinée à d'autres formes de plan⁷³. De fait, son usage exclusif ne facilite pas la mise en évidence des idées motrices, du fil rouge, de la présentation⁷⁴. Par ailleurs, le statut épistémique des informations (si celles-ci sont des hypothèses, des résultats ou des observations) est a priori absent de ce type de plan, ce qui entraîne souvent une expression décontextualisée des informations chez l'orateur moins expérimenté qu'est l'élève⁷⁵.

Une présentation descriptive du sujet au travers de ses grandes caractéristiques permet, quant à elle, de faire émerger les idées motrices. La déstructuration du sujet porte autant sur ses caractéristiques intrinsèques que sur la pluralité des points de vue portés sur celui-ci⁷⁶.

⁷¹ Le plan énumératif est aussi désigné comme le plan linéaire. Cependant, pour ne pas créer de confusion entre ce plan linéaire et la prise de note linéaire, nous décidons de n'utiliser que l'expression de plan énumératif.

⁷² La majorité des plans cités dans cette partie sont tirés de R. Simonet (2000). *Op. cit.*, pp. 40-46. Les plans n'appartenant pas à cet ouvrage sont dûment référencés.

⁷³ *Ibid.*, p. 41.

⁷⁴ J.-L. Dumortier, M. Dispy et J. Van Beveren. *Op. cit.*, p. 121 & p. 126.

⁷⁵ Ce phénomène de parataxe informative est développé plus longuement dans le point suivant : les notes de l'orateur.

⁷⁶ R. Simonet (2000). *Op. cit.*, p. 41.

Exemple (caractéristiques) : Le capitalisme

1. La production
2. La distribution
3. La consommation

Exemple (points de vue) : La grève des transports à Paris

Points de vue :

- du personnel : des différents syndicats,
des grévistes,
des non-grévistes ;
- de la direction : la situation financière de la RATP,
les termes de la négociation ;
- des usagers : les conditions de transport,
la « grogne » ;
- de l'État : Le rôle du service public ?

Comme celle du plan énumératif, cette structure peut être combinée à d'autres plans afin de former différentes sous-parties. Elle peut également intégrer ces autres plans. C'est le cas pour la forme problématisante dans le dernier exemple : « Le rôle du service public ? »⁷⁷.

⁷⁷ R. Simonet (2000). *Op. cit.*, p. 41.

Forme argumentative

Comme précisé dans la définition du genre, l'exposé oral se caractérise par un but informatif, ce qui le différencie de l'oral argumenté⁷⁸. Cependant, il est possible qu'un exposé informatif prenne une forme d'oral argumentatif. L'enjeu n'est pas de convaincre un public qui partage un avis différent ou de parvenir à un consensus. Il s'agit plutôt d'attirer l'attention de l'auditeur et de le rendre actif dans son écoute, en le confrontant à une controverse.

La forme la plus classique de l'expression argumentative est la structure dialectique « thèse, antithèse et synthèse ».

Le plan dialectique

I. *Thèse* : argumentation tendant à confirmer une opinion

II. *Antithèse* : réfutation de cette argumentation et développement de l'opinion contraire

III. *Synthèse* : position définitive et nuancée, *différente* des deux précédentes et née de leur mise en relation

Cet archétype connaît des variations. (1) En premier lieu, l'antithèse peut précéder la thèse : une fois présentée la réfutation de sa propre position, l'orateur n'a plus qu'à contrargumenter et à présenter ses arguments personnels. (2) Par ailleurs, la thèse et l'antithèse peuvent aussi s'intercaler, le plaideur alternant argument et réfutation. (3) Enfin, la structure dialectique peut être nourrie par un découpage énumératif.⁷⁹

(1) Inversion

I. *Réfutation de la prise de positions opposée* : « je sais que vous allez dire que... »

1. Contrargument n° 1 : « mais j'objecterai que... »

2. Contrargument n° 2 : « j'objecterai alors que... », etc.

II. *Développement de son propre point de vue*

1. Argument n° 1

a. Sous-argument n° 1

b. Sous-argument n° 2, etc.

2. Argument n° 2, etc.

⁷⁸ C'est pourquoi cette partie ne porte pas sur une explication complexe et exhaustive de la rhétorique. Suivant l'exemple de René Simonet, de Gilles Ferréol et Noël Flageul, ainsi que de Jean-Louis Dumortier et *al.* dans leurs ouvrages respectifs, nous rappelons les structures les plus fréquentes.

⁷⁹ R. Simonet (2000). *Op. cit.*, pp. 41-42.

(2) Alternance

I. Argument n° 1

1. Développement et justification : « je pense que... »
2. Réfutation possible : « vous m'objecterez que... »
3. Réponse aux objections du 2 : « mais je vous répondrais que... »

II. Argument n° 2

Même schémas que 1, etc.

(3) Combinaison avec le découpage énumératif

I. Argument n° 1

1. Sous-argument n° 1
2. Sous-argument n° 2, etc.

II. Argument n° 2, etc.

Le plan dialectique possède une structure-outil : le raisonnement déductif inductif⁸⁰ dont nous ne développons que l'essentiel pour les motifs évoqués précédemment.

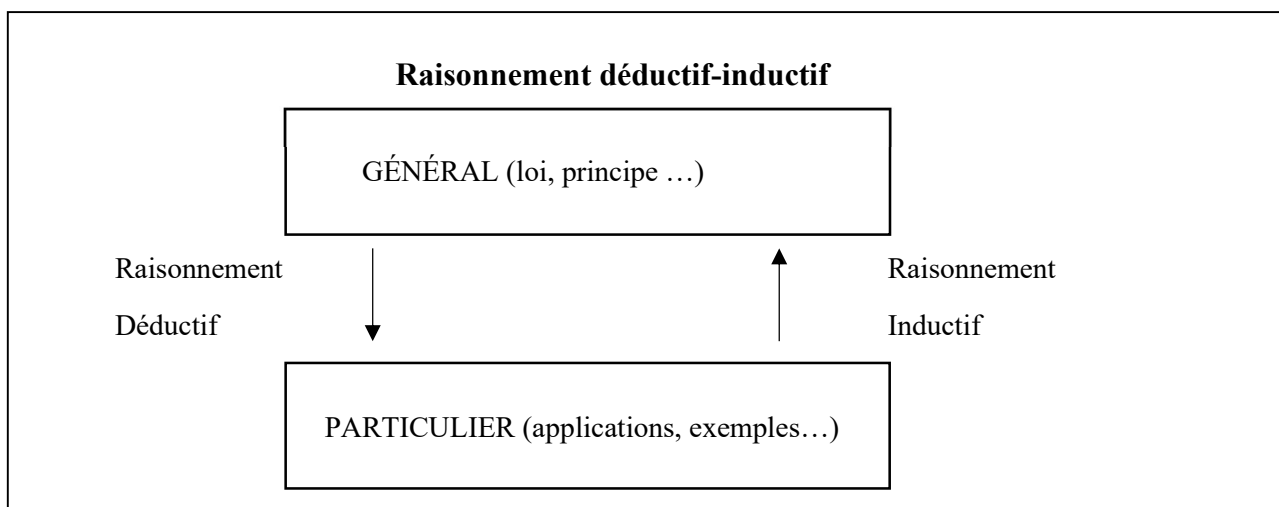
D'une part, le raisonnement déductif part d'une loi générale pour l'appliquer à un cas particulier.

Quand il pleut et que le soleil perce les nuages, la lumière fragmentée par l'eau offre à l'œil un arc-en-ciel (loi générale). Il est en train de pleuvoir et le soleil perce les nuages, il devrait y avoir un arc-en-ciel (application).

D'autre part, le raisonnement inductif part d'un cas particulier pour en faire l'exemple d'un principe.

Si une pomme tombe d'un arbre vers la terre (exemple), peut-être que toutes les pommes tombent toujours des arbres vers la terre (principe).

⁸⁰ Ce plan et son explication sont extraits de G. Ferréol & N. Flageul. *Op. cit.*, p. 39.



Un autre plan argumentatif fréquemment employé est la comparaison de deux objets.⁸¹ Il ne débouche pas forcément sur une synthèse comme la structure dialectique, mais il ouvre au débat⁸².

Le plan comparatif

I. Le capitalisme

1. La production
2. Les revenus
3. Les prix

II. Le socialisme

1. La production
2. Les revenus
3. Les prix

⁸¹ R. Simonet (2000). *Op. cit.*, p. 42.

⁸² *Ibid.*

Comme celle du plan dialectique, cette structure connaît des variations. Les deux objets peuvent être analysés au travers de leurs ressemblances et de leurs différences. Soit la présentation se concentre tour à tour sur les ressemblances et sur les différences de chaque sous-partie (4), soit elle définit d’abord toutes les ressemblances pour chaque sous-partie, et ensuite toutes les différences pour chaque sous-partie (5)⁸³.

| (4) | (5) |
|---|---|
| <p>I. La production</p> <p>1. <i>Ressemblances</i></p> <p>2. <i>Différences</i></p> <p>a. Le capitalisme</p> <p>b. Le socialisme</p> <p>II. Les revenus</p> <p>1. <i>Ressemblances</i></p> <p>2. <i>Différences</i></p> <p>a. Le capitalisme</p> <p>b. Le socialisme</p> <p>III. Les prix</p> <p>1. <i>Ressemblances</i></p> <p>2. <i>Différences</i></p> <p>a. Le capitalisme</p> <p>b. Le socialisme</p> | <p>I. Ressemblances</p> <p>1. <i>La production</i></p> <p>2. <i>Les revenus</i></p> <p>3. <i>Les prix</i></p> <p>II. Différences</p> <p>1. <i>La production</i></p> <p>a. Le capitalisme</p> <p>b. Le socialisme</p> <p>2. <i>Les revenus</i></p> <p>a. Le capitalisme</p> <p>b. Le socialisme</p> <p>3. <i>Les prix</i></p> <p>a. Le capitalisme</p> <p>b. Le socialisme</p> |

⁸³ R. Simonet (2000). *Op. cit.*, p. 42. et G. Ferréol & N. Flageul. *Op. cit.*, p. 39.

Forme problématisante

Au lieu de placer l'auditeur face à une controverse, l'orateur peut solliciter son intérêt en présentant le sujet sous la forme d'une situation problème, comme c'est souvent le cas en sciences économiques, juridiques, et humaines comme l'indique René Simonet⁸⁴. Il s'agit ici de trouver les causes du problème (pourquoi/comment ?), de proposer des solutions, d'évaluer les conséquences des actions possibles et de prendre une décision. Bien que ces différentes étapes ne fassent pas partie de toutes les structures de problématisation, elles constituent leurs lignes directrices. Cinq planifications relativement semblables sont reprises ci-dessous. Chacune d'elles possède ses particularités. L'orateur désireux d'en faire usage choisit celle qui lui convient le mieux selon son souhait d'étudier une ou plusieurs solutions, de considérer les conséquences possibles ou le coût éventuel des décisions prises, et d'impliquer ou non ses sentiments personnels dans l'exposition.

(1) Le modèle scientifique est un choix particulièrement pertinent quand l'hypothèse posée par l'orateur est unique et étudiée dans le détail. Si celle-ci doit être plurielle, le plan de résolution des problèmes (3) est préférable.

(1) Le modèle scientifique

- I. Les éléments de la situation (partie descriptive : les faits)
- II. L'hypothèse d'explication
- III. Les vérifications de l'hypothèse (preuve et contre-preuve)
- IV. La solution

(2) La singularité du modèle du diagnostic médical est qu'elle amène à prendre en compte les conséquences des actions avant de porter une décision.

(2) Le modèle du diagnostic médical

- I. Qu'est-ce qui ne va pas ? (identification du problème)
- II. Les causes du problème (diagnostic)
- III. Que pourrait-on faire pour que ça aille mieux ? (solutions possibles)
- IV. Quelles seraient les conséquences de ces actions ?
- V. Quelle est la décision ?

⁸⁴ R. Simonet (2000). *Op. cit.*, pp. 44-45.

(3) Comme précisé *supra*, le plan de résolution des problèmes propose l'analyse comparée de plusieurs solutions. Il ne s'intéresse pas uniquement à leurs conséquences. Il peut considérer leur coût ou d'autres contraintes.

(3) Le plan résolution des problèmes

I. La formulation du problème

II. L'analyse de la situation

III. La recherche de solutions en fonction des contraintes (analyse comparée des solutions possibles)

IV. La décision (solution choisie et modalités de mise en œuvre)

(4) Le plan SOSRA, qui se rapporte à la communication non violente, fait intervenir les sentiments de l'orateur. Cependant, ce modèle n'est pas pertinent dans un cadre qui requiert un recul par rapport à la matière, comme l'est le cadre académique.

(4) Le plan SOSRA

SITUATION

Situer le thème dans son contexte (temps, espace)

Préciser l'(es) aspect(s) concerné(s) par l'exposé

OBSERVATION

Donner des informations (niveau objectif)

Décrire, comparer, distinguer

SENTIMENT

Exprimer ce que l'on pense

RÉFLEXION

Justification argumentée de sa position

ACTION

Recensement de la (des) décision(s)

(5) Une variante du plan SOSRA sans l'implication des sentiments personnels, le plan SPRI (Situation, Problème, Résolution, Informations), paraît plus intéressant pour une présentation dans un cadre formel. Le plan SPRI se différencie en outre du plan SOSRA par la finalité de son exposition. Là où le plan SOSRA agit, le SPRI s'arrête à la considération des moyens disponibles pour la mise en œuvre des solutions.

(5) Le plan SPRI⁸⁵

SITUATION

Situation à analyser

PROBLEME

Problème, difficultés rencontrées par les acteurs du fait de la situation

RÉSOLUTION

Résolution, solutions envisagées

INFORMATIONS

Informations, modalités de mise en œuvre de ces solutions

Il existe une dernière structure *problématisante* qui n'a pas encore été évoquée. Elle est pourtant la structure que nous rencontrons le plus fréquemment dans les premières années de notre vie par le biais des contes et des histoires. Il s'agit de la structure narrative. Jean-Louis Dumortier et *al.* mettent en lumière la possibilité de raconter une histoire au travers de l'exposé oral⁸⁶.

Appliquée au cas d'Albert Camus, cette structure consisterait dans l'histoire du petit Albert,

«jeune *pied noir* d'origine modeste et orphelin de père, situation peu favorable à l'accomplissement de la trajectoire que couronnera, en 1957, l'obtention d'un prix Nobel de littérature [a]. Ensuite l'évènement — son instituteur remarque ses capacités intellectuelles et le soutien dans l'entreprise de poursuivre des études — qui change le cours du destin [b], ensuite... »⁸⁷

Ce plan se déroule en cinq étapes : l'équilibre d'une situation initiale [a] est perturbé par un fait [b] qui en entraîne une chaîne d'autres péripéties transformant les acteurs de la situation initiale [c]. Au bout de la chaîne, un fait [d] termine la transformation et débouche sur un équilibre final [e].

⁸⁵ G. Ferréol & N. Flageul. *Op. cit.*, p. 39.

⁸⁶ J.-L. Dumortier, M. Dispy et J. Van Beveren. *Op. cit.*, p. 125.

⁸⁷ *Ibid.*

Le plan narratif

- a. La situation initiale
- b. L'élément perturbateur
- c. Les péripéties
- d. Le dénouement
- e. La situation finale

Au cours de cette revue de ces différentes manières d'agencer des données, c'est-à-dire d'établir des liaisons et des hiérarchisations au sein d'un contenu, trois grandes catégories de plans ont pu être repérées : les plans informatifs, argumentatifs et problématisants. Chacun d'entre eux possède des avantages et des inconvénients. Néanmoins, les plans informatifs paraissent plus susceptibles de perdre l'auditeur à cause de la fragilité des liens qu'ils établissent entre les sous-catégories et partant de la possibilité plus réduite d'écoute active qui leur est liée. Néanmoins, les structures énumératives et descriptives sont d'excellents découpages partiels combinés aux plans argumentatifs et problématisants.

La solidité des liens entre les différentes parties et la clarté du découpage de l'exposé oral sont autant de moyens de conserver et d'attirer l'attention du récepteur, notamment au départ des frontières du propos (introduction et conclusion), qui réclament un soin singulier.

Une fois que cette structure est élaborée et que l'exposé oral commence à prendre consistance, le temps est venu pour l'orateur, c'est-à-dire pour l'élève dans le contexte qui nous occupe ici, d'en marquer les traces, de le figer, ne serait-ce que partiellement. Cependant, de nombreux obstacles se présentent lorsqu'il s'agit de gérer ces traces écrites au service de l'oral.

2. Les supports écrits d'une performance orale

Une écriture au service de l'oral ? La chose n'est pas aisée, en premier lieu, à cause des rapports complexes entre ces deux modalités de la langue. Nous nous rappelons une leçon de latin au cours de laquelle notre professeure avait proclamé avec emphase : « Cicéron écrivait comme il parlait. Mais, il parlait bien ! » Toute une série de questions parcourut aussitôt notre esprit d'adolescent : « le *parlé* n'est digne de *l'écrit* que si l'on est Cicéron ? Que si l'on est un orateur comme Cicéron ? Que si l'on parle comme on écrit ? » Une interrogation résume ce questionnement :

Un bon oral est-il un bon écrit ?

Cette dernière question met en exergue l'importance de sortir du flou théorique, d'interroger les rapports entre ces deux pans d'une même langue, et ainsi comprendre la relation entre les traces écrites de l'exposé et sa performance. Les pratiques scolaires ont à gagner en efficacité par le questionnement de ces rapports qui pointent le projecteur sur un versant de l'exposé oral peu pratiqué en classe : sa préparation⁸⁸.

Bien qu'elles fussent deux réalisations d'une seule et même langue, l'écriture et l'oralité n'ont eu de cesse d'être opposées ainsi que le rappelle Elisabeth Nonnon⁸⁹. N'est-il pas fréquent de parler des langues écrite et orale ? En effet, ces deux modalités se distinguent par leur temporalité, leurs articulateurs⁹⁰, et leurs conditions d'énonciations. Discursivement, l'oralité est considérée comme plus variée, plus simple, voire plus populaire, que l'écriture. Celle-ci est valorisée en tant qu'outil cognitif par Lev Vygostky. Même d'un point de vue didactique, l'oralité éphémère et foisonnante précède l'écrit synthétique et figé : la parole du maître est une *propédeutique* des notes de cours⁹¹. Anthropologiquement, certaines théories ont été mal interprétées. Elles ont mené certains théoriciens à considérer les civilisations orales comme sous-développées. Ces interprétations sont d'ailleurs vivement contestées par les chercheurs qui sont à l'origine des théories. À la vue de cette très brève revue des différentes mises en opposition de l'écrit et de l'oral, une position fait consensus : la solution ne réside pas dans une dichotomie écrit-oral, mais dans l'étude de leurs interactions. La nomenclature de Josette Rey-Debove distingue quatre formes de langage : un langage parlé (encodé directement par le locuteur), un langage écrit (encodé de façon directe par le scripteur), le langage oralisé (un discours écrit parlé), et le langage transcrit (un discours parlé écrit)⁹². Définir la langue écrite comme un dépassement ou un aboutissement de la langue orale est tout aussi stérile que leur

⁸⁸ Ce constat de silence de la préparation par rapport à la performance est posé par J.-L. Dumortier, M. Dispy et J. Van Beveren. *Op. cit.*

⁸⁹ E. Nonnon (2002). *Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale*, dans *Pratiques*, n° 115-116, pp. 73-79.

⁹⁰ La notion d'articulateur est reprise à L. Meurant (2019-2020). *Linguistique contrastive français — langue des signes (LROMB304)*. Notes de cours : Université de Namur.

⁹¹ Cette expression est reprise à E. Nonnon (2002). *Op. cit.*, p. 75. Nous souhaitons nuancer cette affirmation : dire que cette antéposition de l'oral par rapport à l'écrit relève uniquement de la soumission est un point de vue caricatural et doit être nuancé. L'oral est aussi utilisé antérieurement parce qu'il est une production de la langue plus proche des élèves que l'écrit en particulier dans leurs premières années. De ce fait, l'oral est un outil précieux pour aborder un grand nombre d'objets, dont l'écriture. J. Peytard (1970). *Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques*, dans *Langue Française*, n° 6, 1970, p. 47.

⁹² J. Rey-Debove (1998). *À la recherche de la distinction oral/écrit*, dans *Pour une linguistique du signe*, cité dans E. Nonnon (2002). *Op. cit.*, p. 84.

opposition systématique. L'exposé lui-même, par exemple, constitue un oral de performance et résulte le plus souvent d'une phase de travail écrite.

Cette phase écrite se divise en trois grands axes de relations entre oral et écrit : (1) le passage de la documentation écrite et sa lecture vers l'exposé oral⁹³, (2) la rédaction d'un support à la présentation, et (3) la production d'une expression orale détachée du texte écrit⁹⁴. Ce dernier axe s'appuie le plus souvent sur une écriture singulière et complexe, qui fait l'objet des notes de l'orateur.

Les notes de l'orateur : sortir de l'opposition plan-texte rédigé

L'expression orale ne mobilise pas systématiquement l'écriture pendant sa réalisation. Ferial Aguecheriou et Sabrine Ait Hamma⁹⁵, se rapportant au travail d'Erving Goffman sur les modalités d'animation de paroles prononcées⁹⁶, définissent trois types d'exposé. En premier lieu, celui-ci peut être mémorisé et rendu tel quel dans la présentation, au risque d'un oubli éventuel. En second lieu, la lecture est une modalité alternative de l'exposition. La restitution du contenu y reste très fidèle, comme pour l'exposé appris, mais cette modalité ne favorise guère l'attention de l'auditoire, qui voit le regard de l'orateur mobilisé par une feuille de papier. Un exposé spontané basé sur un support qui reprend les grandes lignes du sujet, quelques mots-clés et l'une ou l'autre citation, est une dernière possibilité. Pour Erving Goffman, cette ultime modalité offre une grande souplesse à l'orateur tout en lui permettant de ne rien oublier. La modalité de l'exposé oral définit les notes de l'énonciateur et, par là même, les rapports qu'entretiennent l'oral et l'écrit⁹⁷.

Si l'exposé n'est pas mémorisé, l'orateur a droit à ses notes. Leur fonction première est celle d'aide-mémoire lors de la présentation. Elles gardent la trace de tout ce qui n'est pas mémorisable : les schémas, les chiffres, les dates, les citations, les noms propres. Elles sont aussi la trace des grandes lignes du discours⁹⁸. Non seulement elles figent les grandes lignes et les détails, mais elles servent aussi de lieu de stockage des idées pour la présentation en général⁹⁹. En effet, l'écrit tenant ce statut d'institutionnalisation des savoirs (cf. *supra*), les notes sont une étape qui permet de stabiliser les contenus informatifs de la présentation : elles sont les traces des résultats de la recherche¹⁰⁰. Cette écriture possède un grand intérêt *ante performatio*. Le passage par le support écrit requiert une hiérarchisation des informations qui doivent être synthétisées¹⁰¹. Il participe ainsi à l'appropriation cognitive des contenus¹⁰².

⁹³ Ce point n'est pas développé dans ce mémoire, puisque ce dernier ne porte pas sur des capacités de recherche d'informations et de synthétisation.

⁹⁴ Nomenclature inspirée de M. Demaurex, J. Dolz, V. Pfeiffer-Ryter (2004). *Prendre des notes pour un exposé oral : intégrer lecture, écriture et expression orale au primaire*, Actes du 9^e colloque de l'AIRDF : *Le français discipline singulière, plurielle ou transversale*, p. 12.

⁹⁵ F. Aguecheriou & S. Ait Hamma. *Op. cit.*, pp. 18-19.

⁹⁶ E. Goffman (1987). *Façons de parler*. Paris : Éditions de Minuit, p. 178., dans F. Aguecheriou & S. Ait Hamma, *Op. cit.*, p. 19.

⁹⁷ *Ibid.*

⁹⁸ R. Simonet. *Op. cit.*, *passim*.

⁹⁹ M.-L. Barbier & A. Piolat (2007). *De l'écriture elliptique estudiantine : analyse descriptive de prises de notes et de brouillons*, dans *Langue française*, n° 155, p. 84 & p. 98.

¹⁰⁰ E. Nonnon (2002). *Op. cit.*, p. 84.

¹⁰¹ M. Demaurex, J. Dolz, V. Pfeiffer-Ryter. *Op. cit.*, p. 12.

¹⁰² E. Nonnon (2002). *Op. cit.*, p. 79.

L'élève éprouve sa compréhension des sources et nuance ses notes de lectures, souvent elliptiques, pour rendre avec subtilité les différents savoirs, leur valeur épistémique (hypothèse ou affirmation, entre autres) et leurs articulations.

Elisabeth Nonnon¹⁰³ souligne que la forme de ces notes varie entre la rédaction totale de l'exposé et le canevas. Cette variation dépend, pour elle, des rédacteurs et des orateurs. Elle conclut que cela laisse penser qu'il n'existe pas une stratégie gagnante en termes de notes. Mais ce constat est contesté par Feriel Aguecheriou et Sabrine Ait Hamma, ainsi que par René Simonet. Pour ces derniers, la stratégie d'écriture la plus efficace prend la forme d'un plan : plus direct et moins entravant pour la communication. Une voie de compromis est proposée par Marie-Laure Barbier et Anna Piolat : la variation des formes relèverait davantage d'un contexte fonctionnel que d'une appréciation personnelle. Une forme tabulaire des notes permettrait de collationner les données et de les répartir sur la page tandis qu'une écriture linéaire permettrait d'effectuer un travail sur la langue¹⁰⁴. En outre, il ne s'agit pas pour ces auteurs de confronter deux grandes formes écrites qui s'excluraient mutuellement : d'un côté, le texte linéaire complet de l'exposé, et de l'autre le canevas tabulaire. Il s'agit plutôt d'explorer le continuum qui lie ces deux pôles avec les écritures mixtes, c'est-à-dire des écritures en liste (linéaire regroupée par tirets) ou de celles qui combinent une forme linéaire et un effet de liste¹⁰⁵. Pour explorer ce continuum, il est nécessaire de se pencher sur ses pôles et d'en questionner les limites et les adaptations.

Ainsi, la rédaction complète du texte de l'exposé requiert des compétences complexes en écriture, en lecture et en oralisation. Un texte écrit pour l'oralité doit forger ses périodes syntaxiques en tenant compte de la respiration humaine. Son auteur doit répondre par ailleurs à certains impératifs syntaxiques de l'expression directe : ne pas rédiger de phrases trop complexes surchargées de subordonnées, éviter de s'appuyer sur les éléments verbaux pour structurer son discours, répéter plus fréquemment les antécédents des anaphores etc. Discursivement, les frontières entre les unités thématiques sont davantage marquées à l'oral qu'à l'écrit, entre autres par les nombreuses boucles récapitulatives et synthétiques. La lecture d'un tel texte est impérativement anticipative, une compétence technique singulière qui requiert une pratique régulière. Une bonne oralisation sollicite la réintroduction dans la lecture des marqueurs de l'oralité : les intonations, les appuis énonciatifs (*Et bien, puis*), les marqueurs paraverbaux (*d'abord, donc*), les répétitions, les boucles thématiques. Cette capacité s'observe souvent par des modifications légères de structures syntaxiques, de l'organisation du texte, ou des reprises anaphoriques. Chez certains élèves, ces modifications vont jusqu'à l'*autotraduction* : ils lisent une première fois le texte à voix haute et le paraphrasent par la suite¹⁰⁶. La rédaction complète des notes ne fait pas l'unanimité parmi les chercheurs (cf. *supra*). Beaucoup d'entre eux, dont René Simonet¹⁰⁷, Marie-Laure Barbier et Anna Piolat¹⁰⁸, lui préfèrent son pendant schématique, argumentant que la lecture du texte prive l'auditoire du

¹⁰³ E. Nonnon (2002). *Op. cit.*, p. 79.

¹⁰⁴ M.-L. Barbier & A. Piolat. *Op. cit.*, p. 94.

¹⁰⁵ *Ibid.*

¹⁰⁶ E. Nonnon (2002). *Op. cit.*, pp. 79-81.

¹⁰⁷ R. Simonet. *Op. cit.*, *passim*.

¹⁰⁸ M.-L. Barbier & A. Piolat. *Op. cit.*, *passim*.

regard si signifiant de l'orateur. Elisabeth Nonnon précise elle-même que les élèves ont tendance à s'accrocher au texte complet, quitte à rompre le contact avec l'interlocuteur¹⁰⁹. Jean-Louis Dumortier et *al.* posent le même constat dès l'introduction de leur livre¹¹⁰. Ferial Aguecheriou et Sabine Ait Hamma insistent sur la pertinence didactique d'une expression écrite plus parcimonieuse afin d'entraîner l'élève à la prise de parole libre et continue qui conduit l'enfant vers une confiance et une aisance plus grande devant un public¹¹¹. En outre, nous observons que, pour Madeline Demaurex et *al.*, le canevas schématique constitue l'évolution recherchée de la rédaction du texte complet¹¹².

Des notes davantage lacunaires (comme le canevas ou le plan), qui permettent un contact de meilleure qualité avec le public, reposent sur la mise en espace singulière de formules simples, souvent nominales. Les idées importantes, principales et secondaires, sont identifiables avec un minimum d'effort de lecture. Les différentes séquences discursives sont enchaînées de manière stylisée pour simplifier la lecture. Bien que la majeure partie des articles consultés évoque la liste pour parler des notes, il existe aussi une version schématique de ces notes, basée sur une vectorialisation des informations. Dans ce cas, le contenu n'est pas simplement juxtaposé de haut en bas dans le sens de la lecture, il est remodelé dans l'espace de la feuille pour former un réseau d'informations interconnectées par des flèches. Toutefois, la principale difficulté de ces notes lacunaires réside dans la double opération mentale qu'elle sollicite : la condensation d'un discours en prise de notes, et l'expansion d'une prise de notes synthétique vers un discours complet et complexe. Lors de l'expansion, la difficulté majeure repose dans l'usage d'un titre nominal qui tend à décontextualiser l'énoncé en l'arrachant au flux verbal. Détachées de l'ensemble, les formulations tendent à s'homogénéiser, comme le démontrent Marie-Laure Barbier et Anna Piolat¹¹³. Elles tendent à prendre la forme d'une opérativité directe et autocentrée de l'énonciateur. L'élève ne développe plus le savoir dans une énonciation indirecte (*l'araignée, par son nombre de pattes est différente de la fourmi et ne fait ainsi pas partie de la catégorie des insectes*) mais décrit une suite de constats en se plaçant comme énonciateur (*j'ai trouvé que l'araignée n'est pas comme la fourmi*). Une autre difficulté liée à l'expansion d'une prise de note en liste réside dans la différenciation des statuts des informations. Quand ils sont présentés sous la forme d'une simple liste, les différents contenus semblent être tous de même nature et devoir être considérés sur un pied d'égalité. Elisabeth Nonnon observe qu'il en résulte des difficultés de catégorisation des différentes informations d'un point de vue épistémique (on ne voit pas toujours si l'information est une hypothèse, un résultat ou un phénomène observé) et d'un point de vue discursif (on ignore parfois si l'information est une cause ou une conséquence par rapport aux autres informations) lors de l'expansion de cette forme de notation¹¹⁴. Il arrive que l'orateur se limite à la juxtaposition des informations sans créer de cohérence globale. Son discours est contaminé par la structure

¹⁰⁹ E. Nonnon (2002). *Op. cit.*, p. 81.

¹¹⁰ J.-L. Dumortier, M. Dispy et J. Van Beveren. *Op. cit.*, p. 3

¹¹¹ F. Aguecheriou & S. Ait Hamma. *Op. cit.*, pp. 19-20.

¹¹² M. Demaurex, J. Dolz, V. Pfeiffer-Ryter. *Op. cit.*, pp. 12-13.

¹¹³ M.-L. Barbier & A. Piolat. *Op. cit.*, *passim*

¹¹⁴ E. Nonnon (2002). *Op. cit.*, pp. 82-83.

cette conclusion même si elles l'expriment dans des termes techniques divergents¹²⁰. Cependant, aucun chercheur consulté n'évoque cet avant-texte comme supposant lui-même des avant-textes. Or, comme le note Elisabeth Nonnon, considérer la prise de note comme un objet figé fait obstacle à la réflexion en l'enfermant dans des chemins balisés et en éliminant ce qui met en péril la stabilité des données engrangées¹²¹. Il semble plus pertinent de l'envisager comme un objet en évolution. La prise des notes est d'abord un brouillon qui entre en dialogue avec la répétition de la performance. Elle s'adapte par de nombreux outils pour rendre ce que l'oralité développe. Elle introduit des variations typographiques, pictographiques ou chromatiques. Un code couleur peut déterminer la qualité épistémique des informations. La mise en espace peut être investie totalement avec une mixité entre des schémas, des listes, des tableaux et des textes linéaires continus pour certaines formules figées. Comme le souligne René Simonet, il est essentiel de considérer tous les moyens de différenciation possibles de l'écrit tout en veillant à la lisibilité¹²². La lisibilité et la clarté des notes permettent une lecture plus rapide et une navigation simplifiée entre les différentes informations. L'enjeu est de mettre la pratique écrite à l'épreuve de l'oralité en questionnant les outils déjà présents et en forgeant de nouveaux instruments. Une partie de ces nouveaux outils a été élaborée par le langage écrit sur un support numérique : les smileys par exemple. Il serait pertinent d'ajouter ces nouveaux moyens scripturaux à la prise de notes. C'est à ce prix d'exploration et de pratiques répétées que l'écriture des élèves progressera pour limiter la déperdition entre la prise de note et l'oralité, et ainsi faciliter l'expansion de l'écriture. Une telle exploration présuppose, et même impose, le questionnement du dialogue et la recherche d'adaptation entre deux objets non dichotomiques : l'oral et l'écrit.

À l'issue de cette réflexion, il semble évident que le recours à un seul texte linéaire complet ou à une simple liste de tirets n'est pas efficace pour accompagner l'oralité du présentateur. Il ne faut pas pour autant exclure totalement ces pratiques. La stratégie idéale en termes de prise de notes dépasse le choix excluant et l'entredoux proposé par Marie-Laure Barbier et Anna Piolat. Elle tient davantage d'un riche ensemble composite et modulable, polyphasique¹²³, tendant vers la souplesse de l'oral.

Cette partie ne pouvait se clore sans un rapide tour d'horizon des pratiques de condensation de l'écriture de l'information recueillies par les différentes recherches. Celles-ci les classent selon l'objet sur lequel la condensation porte. D'une part, elle peut concerner le lexique. Les moyens mis en place sont alors la réduction apocopée, voire la substitution d'un mot par son initiale, et la contraction syllabique par conservation des consonnes uniquement. Une autre méthode consiste dans le remplacement du mot par un pictogramme (le dessin d'un œil pour signifier *voir*), un idéogramme (« ? » pour signifier *question*), un symbole (« =/= » pour signifier différent), ou une lettre grecque (« ψ » pour signifier *psychologie*). D'autre part, la condensation porte aussi sur une mise en forme discursive. Les procédés de densification sont alors les pictogrammes (« => » pour signifier *provoque, par conséquent*), les effets de listes introduites par des tirets, des étoiles ou des flèches simples, les effets de métadiscours (le

¹²⁰ E. Nonnon (2002). *Op. cit., passim.* & M. Demaurex, J. Dolz, V. Pfeiffer-Ryte., *Op. cit., passim.*

¹²¹ E. Nonnon (2002). *Op. cit.*, pp. 91-92.

¹²² R. Simonet. *Op. cit.*, p. 32.

¹²³ L'écrit est polyphasique puisqu'il connaît lui-même plusieurs états de brouillons comme évoqué *supra*.

panneau triangulaire attention « Δ » pour signifier *important*). L'organisation spatiale des informations aux moyens de flèches (*vecteur*) ou de tableaux à plusieurs entrées densifie les valeurs discursives¹²⁴. Comme évoqué précédemment, la typographie délivre également des informations discursives : souligner les titres ou les éléments importants, mettre en gras, mettre en italique, changer de police¹²⁵, surligner certains mots d'une même couleur permet de créer des unités nouvelles de sens.

¹²⁴ M.-L. Barbier & A. Piolat. *Op. cit.*, pp. 94-95.

¹²⁵ Avec un maximum de trois polices différentes pour conserver la lisibilité.

Le support de l'exposé : repenser un outil limitant

Pour faciliter sa compréhension de la présentation, l'auditeur peut s'appuyer sur deux soutiens physiques mis à sa disposition : les documents papier qui lui sont distribués et le support visuel de l'exposé.

Les documents papier pour le public contiennent le plus souvent le plan détaillé de l'exposé, les données chiffrées et les extraits de texte (ou textes complets) commentés durant la présentation¹²⁶, les schémas et les tableaux complexes¹²⁷. D'une façon générale, ce support est destiné à recueillir les informations détaillées qui ne peuvent pas être résumées efficacement sur le support visuel¹²⁸. Comme pour le reste des supports à destination de l'auditeur, les mots d'ordre sont « simplicité, économie, efficacité ». À titre d'exemple, Dominique Chasse et Richard Prigent conseillent de limiter le nombre de feuilles en éliminant les informations inutiles¹²⁹. Une pagination de l'ensemble du dossier (si possible agrafé) est toujours profitable¹³⁰.

L'élément qui vient en premier lieu à l'esprit quand on pense au support de la présentation, c'est le support visuel : l'affiche, le PowerPoint, ou plus simplement le tableau. Cependant, leur utilisation doit demeurer pertinente. « On ne doit pas recourir à un support visuel seulement pour agrémenter l'exposé, et parce que c'est une pratique répandue. »¹³¹ Comme le soulignent les auteurs de *Préparer et donner un exposé*, puisque le recours à un visuel est presque devenu un automatisme, il est judicieux de s'interroger sur l'intérêt de son utilisation. Premièrement, ce type de support augmente la clarté de la prestation en explicitant les aspects clés, à l'aide d'une illustration ou d'un graphique par exemple. Deuxièmement, la lecture de quelques mots signifiants renforce le message et fixe les idées. Par ailleurs, le support sert de repère et fait en sorte que le public ne perde pas le fil de l'exposition. D'un point de vue plus méthodologique, le passage d'un exposé oral à un format visuel pousse l'orateur à peaufiner la stratégie et le plan¹³² de sa présentation¹³³.

Les formes de ce support visuel peuvent être regroupées en deux catégories : les supports physiques¹³⁴ et les supports numériques. Le cas du transparent projeté par rétroéclairage n'est pas développé dans ce travail puisque sa pratique tend à s'amenuiser au profit des supports numériques qui s'en sont inspirés¹³⁵. Ce constat est d'autant plus justifié pour l'enseignement du secondaire, à fortiori, après la pandémie de COVID-19¹³⁶.

¹²⁶ R. Simonet (2000). *Op. cit.*, p. 52.

¹²⁷ D. Chassé & R. Prigent. *Op. cit.*, p. 32.

¹²⁸ *Ibid.*

¹²⁹ Dominique Chasse et Richard Prigent observent que dans la pratique, les orateurs ont tendance à surcharger le programme et leur support dont la feuille à destination du public. Si le contenu a peu de chance d'être vu à cause de la gestion du temps, il vaut mieux ne pas l'insérer dans le document.

¹³⁰ D. Chassé & R. Prigent. *Op. cit.*, p. 77.

¹³¹ *Ibid.*, p. 30.

¹³² Par rapport au plan de l'exposé, voir la première partie de ce chapitre.

¹³³ *Ibid.*, p. 33.

¹³⁴ Les supports physiques font, ici, appel à l'ensemble des tableaux disponibles dans les lieux de formations : tableau noir, blanc et papiers.

¹³⁵ À ce sujet, voir le premier chapitre, l'invention d'un média universel, de F. Frommer (2016). *La pensée PowerPoint : enquête sur ce logiciel qui rend stupide*. Paris : La Découverte.

¹³⁶ À ce propos, quelques nouveaux programmes informatiques d'organisation et de présentation ont vu le jour durant cette période tel que Scolé. Cependant, son utilité s'est montrée très limitée ainsi que le souligne J. Davallon, Y. Jeanneret & C. Tardy (2007). *Les médias informatisés comme organisation des pratiques de*

Le support physique¹³⁷

Les différents types de tableaux (noir, blanc, à feuilles mobiles) sont le plus souvent utilisés pour des salles plus restreintes dans lesquelles la visibilité est bonne. Effectivement, ces supports proposent une superficie relativement limitée dans laquelle seul l'essentiel tient : les mots-clés, une démonstration, un schéma, etc. Ils sont fréquemment employés en complément d'un autre support, PowerPoint par exemple. Leur grand avantage par rapport à ce dernier est leur souplesse : ils s'adaptent aux changements de programme et aux excursions de l'orateur. Leur utilisation nécessite cependant la vérification systématique du matériel (présent, utilisable), la prise en compte du temps d'écriture dans la présentation et le respect d'une cursive impeccable.

Le support numérique

Un exemple célèbre de supports numériques est évidemment le programme informatique développé par Microsoft, PowerPoint. Son utilisation repose sur la projection d'une suite de diapositives, *slides* en anglais, sur un fond blanc traditionnellement de très grande taille. L'appellation générique de ce type de programme est *slideware* (littéralement : programme informatique de diapositives). Ces diaporamas se destinent à des salles étendues où la visibilité n'est pas optimale¹³⁸. Leur structure impose une série de « recommandations » relatives (1) à l'organisation du contenu, (2) aux choix chromatiques et typographiques et (3) aux enchaînements¹³⁹ :

(1) L'emplacement des éléments graphiques (titres, logo, icônes, etc.) doit de préférence rester le même d'une diapositive à l'autre afin de systématiser les réflexes du lecteur face à une nouvelle diapositive. D'une façon générale, le texte est découpé en trois niveaux différents : titre, sous-titre et contenu, qui correspondent à trois niveaux de puces textuelles. Le nombre de lignes est souvent réduit à six ou sept points constitués de six à huit mots. Si les extraits doivent être plus longs, l'orateur prévoit un allongement du temps pour la lecture. En outre, le plan doit ressortir sur le support visuel (par un élément graphique comme un code couleur). Ce plan et son avancement peuvent être rappelés plusieurs fois dans le déroulement du support.

(2) Des palettes de couleurs et de typographie sont automatiquement proposées par les programmes de ce type. Cependant, quelques conseils restent de mises. Les fonds clairs conviennent mieux à la plupart des salles dont l'éclairage n'est pas suffisant. Un fond plus clair empêche également la somnolence du public. Comme dans les documents imprimés, la sobriété reste de mise dans les diapositives. D'une part, les fonds à motifs qui camouflent l'écriture sont à éviter. D'autre part, la palette de couleur doit se limiter à trois ou quatre nuances pour

savoir, dans *Organisation des connaissances et société des savoirs : concepts, usages, acteurs*, n° 6, p. 180. En outre, de nouvelles pratiques d'enseignement ont émergé par rapport à l'exposé oral. À titre d'exemple, l'exposé oral a pu être préenregistré à la maison. À ce sujet, voir S. Colognesi & C. Dumais (2020). *L'exposé oral enregistré par les étudiants comme alternative à l'exposé oral en présentiel. Quels bénéfices et points d'attention ?*, dans *e-JIREF*, n° 1, pp. 67-76. et S. Colognesi & M.-F. Stordeur (2020). *Transformer l'exposé oral classique en exposé oral enregistré au primaire : quelles modalités de travail de l'enseignant et quels effets pour les élèves ?*, dans *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, vol. 28, n° 4, pp. 1-12.

¹³⁷ Ce paragraphe se rapporte à D. Chassé & R. Prégent. *Op. cit.*, p. 32 & p. 75.

¹³⁸ *Ibid.* p. 31.

¹³⁹ Cette description se rapporte à celle de D. Chassé & R. Prégent, *Op. cit.*, pp. 72-77. Elle reprend de façon concise les différents éléments présents dans d'autres sources dont M. Vincent (2013). *Réussir une présentation assistée par ordinateur*. Notes de conférences : CÉGEP — Édouard -Monpetit, *partim*.

l'ensemble du support en correspondant à un code cohérent. À ce titre, les combinaisons jaune-violet, vert-rouge et orange-bleu sont à bannir pour des raisons de lisibilité¹⁴⁰.

| Les associations des couleurs sur un écran par ordre décroissant de lisibilité ¹⁴¹ | | | |
|---|----------------|-----|------------------|
| 1. | Jaune sur noir | 7. | Noir sur blanc |
| 2. | Cyan sur noir | 8. | Jaune sur bleu |
| 3. | Blanc sur bleu | 9. | Bleu sur blanc |
| 4. | Noir sur jaune | 10. | Bleu sur jaune |
| 5. | Blanc sur noir | 11. | Noir sur vert |
| 6. | Vert sur noir | 12. | Magenta sur noir |

Seuls les images, schémas et graphiques pertinents sont à insérer. Ils doivent également répondre à un critère de lisibilité. Michel Vincent offre un exemple parlant d'une carte schématique utilisée dans les PowerPoints de l'armée américaine sur la situation militaire en Afghanistan (voir Fig. 5).

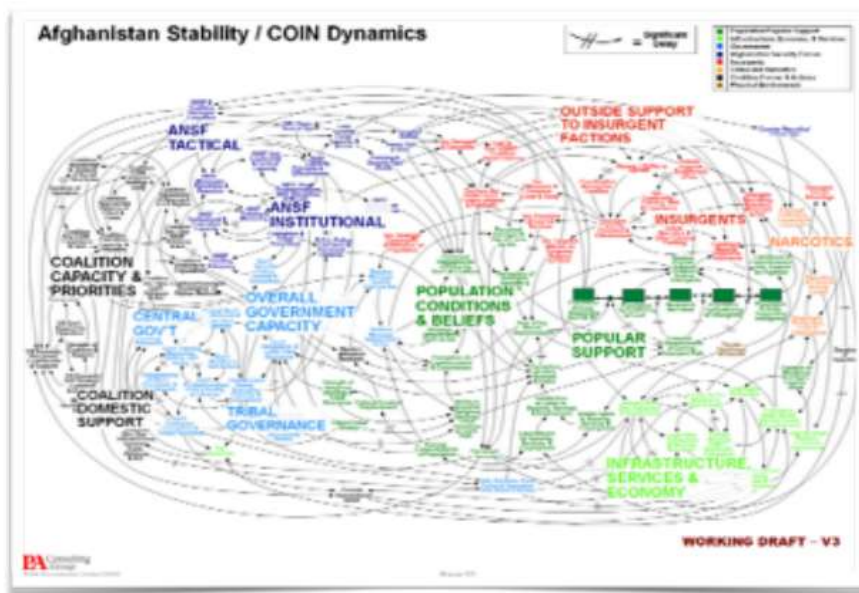


Fig. 5. Diapositive PowerPoint de la situation militaire en Afghanistan (M. Vincent. *Op. cit.*, p. 7). Ce schéma est trop complexe, il est impossible à lire correctement sur une diapositive. Les textes sont trop petits et les renvois fléchés trop nombreux.

Les principes d'efficacité et de simplicité guident également les décisions typographiques. Pour le choix de la police d'écriture, un style non cursif sans empattements¹⁴² (comme Arial, Verdana, Helvetica, Tahoma) est préférable. Les effets de caractères, soulignement, italique et

¹⁴⁰ M. Vincent. *Op. cit.*, p. 7. Les couleurs complémentaires sur le cycle chromatique (tel que l'orange et le bleu) isoluminantes, de même intensité lumineuse, ralentissent la sensation de mouvement et amoindrissent la perception de la profondeur et du relief du texte. À ce sujet, voir B. Rouillet (2017). *Chapitre 5. Comment gérer les couleurs et les lumières ?*, dans S. Rieunier. *Marketing sensoriel et expérientiel du point de vente*. Paris: Dunod pp. 145-183.

¹⁴¹ Dans B. Rouillet. *Op. cit.* d'après K. Borggraffe, dans Ph Devismes (2005). *Packaging, Mode d'Emploi*. Paris : Dunod et I. Humar, M. Gradisar & T. Turk (2008). *The Impact of Colors on the Speed of Reading Web Pages on a CRT monitor*, dans *International Journal of Industrial Ergonomics*, vol. 38, n° 11-12, pp. 885-899.

¹⁴² L'empatement se dit *serif* en anglais. Ces polices sont souvent désignées par l'appellation : sans *serif*.

gras, sont à utiliser avec modération. Le nombre de tailles de caractère pour l'ensemble d'un support doit avoisiner trois ou quatre¹⁴³. L'usage de la majuscule se limite à son emploi courant.

(3) Pour passer d'une diapositive à une autre, l'orateur doit décider d'une transition. Il peut également choisir d'animer le contenu de sa *slide*. Une fois encore, la devise est « *less is more* ». Une transition simple et uniforme du début de la prestation à sa fin est préférable à l'exposition systématique de chacune des transitions proposées par le programme. D'une façon similaire, les ruptures de rythme dues à une apparition progressive du contenu de la diapositive sont à limiter autant que faire se peut. Il ne sert à rien d'animer chaque élément d'une diapositive, au contraire, cela risque de déconcentrer l'auditeur.

Ces différentes recommandations constituent bien souvent des contraintes liées au programme lui-même. Par exemple, le nombre de lignes d'écriture est limité, car le format de la diapositive ne permet pas d'insérer plus de texte. L'abus des transitions relève parfois de la volonté de créer une cohérence visuelle entre les *slides*. Depuis le début du millénaire, ces contraintes nourrissent des invectives de plus en plus vives à l'encontre du programme¹⁴⁴. L'opposition à PowerPoint et Microsoft a été particulièrement développée dans l'ouvrage de Franck Frommer¹⁴⁵ dont le titre incisif, *La pensée PowerPoint : enquête sur ce logiciel qui rend stupide*, dénonce le grief majeur adressé à cette technique : l'unification du modèle de pensée. En l'occurrence, Franck Frommer estime que la diversité des structures des exposés s'appauvrirait à cause de l'utilisation du *slideware* car, quand l'utilisateur souhaite créer un nouveau projet de diaporama, la structure proposée est automatiquement l'agencement hiérarchique énumératif : une diapositive avec un titre, un sous-titre et une suite de points. Franck Frommer, ainsi que d'autres chercheurs comme Rafi Haladjian¹⁴⁶ et Edwar Tufte¹⁴⁷, estime que cette structure répétitive s'ingère dans nos schémas mentaux de traitement de l'information. Cette ingérence serait à un point tel que Microsoft « *powerpointise* »¹⁴⁸ nos esprits. Ainsi, la « *Powerpointisation de l'esprit* » se caractériserait par la fragmentation des contenus informatifs en courtes séquences linéaires (des suites de points) réparties dans une stricte structure hiérarchique (un titre, un sous-titre, des détails)¹⁴⁹.

De fait, les séquences informatives présentées sur la plupart des diaporamas sont relativement courtes. L'espace sur chaque slide étant assez réduit, le concepteur du support doit le plus souvent multiplier les diapositives pour explorer un sujet complet¹⁵⁰. De ce fait, la vision d'ensemble du sujet tend à se perdre au fil de l'exposé. En outre, le souci d'exploiter au maximum l'espace réduit de chaque diapositive provoque fréquemment une forte condensation

¹⁴³ La taille moyenne du texte dépend de la grandeur de la salle, et ainsi de sa capacité publique. Pour une salle de trente personnes, le titre est à 36 points, le sous-titre à 28 points et le développement à 24 points. Ces chiffres sont des moyennes et varient significativement d'une police d'écriture à une autre. Néanmoins, une règle domine : un texte n'est jamais plus petit que 20 points.

¹⁴⁴ Un des premiers écrits à ce sujet est l'article de Ian Parker dans le *New Yorker* le 20 mai 2001 : *Absolute Powerpoint, Can a software package edit our thoughts?* (PowerPoint Absolu, un ensemble de programmes informatiques peut-il modifier vos pensées ?).

¹⁴⁵ Son livre a été édité dès 2001. La dernière édition est sortie en 2016.

¹⁴⁶ R. Haladjian (2002). *Devenez beau, riche et intelligent avec PowerPoint, Excel et Word*. Paris : Éditions d'organisation.

¹⁴⁷ E. Tufte (2003). *The Cognitive Style of PowerPoint*. Cheshire (Connecticut, USA) : Graphics Press.

¹⁴⁸ Expression reprise à R. Haladjian, *Op. cit.*, *passim*.

¹⁴⁹ J. E. Kjeldsen (2006). *The Rhetoric of PowerPoint*, dans *Seminar.net*, vol. 2, n° 1, p. 4.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 5.

des données. Les diapositives sont alors surchargées en contenu¹⁵¹ textuel et visuel¹⁵². Ces contenus prennent tant d'espace dans la communication que l'orateur doit parfois veiller à ne pas être éclipsé, voire remplacé¹⁵³, par son support¹⁵⁴.

Par ailleurs, la seule proposition d'agencement du contenu liée à PowerPoint est la hiérarchisation des informations dans une liste à puces dont l'intérêt limité a déjà été abordé *supra* dans la partie sur les notes de l'orateur. Chris Atherton de la School of Psychology de l'université de Lancashire a démontré que la standardisation de l'information par la forme de la liste dans le support visuel entrave la bonne compréhension de l'auditoire¹⁵⁵.

Toutefois, la hiérarchisation des informations sous la forme d'une liste à puce ne suffit pas à modifier le mode de pensée des orateurs. C'est l'automatisation des schémas proposés par le programme et la difficulté technique de varier les modes d'agencement des contenus qui limitent son intérêt pour l'élaboration d'une présentation, voire dans une certaine mesure d'influencer nos modes de penser. Cependant, l'automatisation des procédures est l'essence même de tous les programmes informatiques qui offrent un support à l'écriture. C'est cette automatisation qui simplifie nos pratiques humaines en nous proposant des modèles déjà utilisés. Nous remarquons par ailleurs que le problème de la modification, voire de l'assujettissement, de l'esprit par rapport à un algorithme est un sujet très actuel et ne concerne pas seulement les logiciels de traitement de texte ou de présentation¹⁵⁶.

Cela étant, il semble excessif d'affirmer, comme l'ont fait Yves Jeanneret et Cécile Tardy, que PowerPoint est un « prêt à penser » qui met en danger la créativité¹⁵⁷. Il paraît plus juste de penser, avec Jens Elmelund Kjeldsen¹⁵⁸, que le problème vient moins du programme que de l'utilisateur. Il revient en effet à ce dernier d'adapter le logiciel, de le maîtriser réellement, afin qu'il devienne une aide pour l'artisan-orateur plutôt qu'un licou contraignant l'esprit. Du reste, ainsi qu'Isabelle Collet le rappelle, l'utilisateur d'un logiciel est bien souvent davantage conscient de ses dérives que son créateur¹⁵⁹. Aussi ne faut-il pas surévaluer l'influence des programmes sur l'humain. En revanche, il est évident qu'une prise de conscience critique doit être soutenue et développée. Pour ce faire, il conviendrait de former les utilisateurs à la technique (dans son sens grec : la τέχνη) et au bon usage des médias numériques¹⁶⁰. L'orateur deviendrait de ce fait un artisan (le maître de ce qu'on nommait l'*ars* en latin) de son oralité.

¹⁵¹ Michel Vincent appelle ce phénomène le diapoucement (M. Vincent. *Op. cit.*, p. 2).

¹⁵² J. E. Kjeldsen. *Op. cit.*, p. 13.

¹⁵³ Michel Vincent parle d'un véritable risque pour l'auteur de se faire remplacer par son support. (M. Vincent. *Op. cit.*, p. 2).

¹⁵⁴ M. Demaurex, J. Dolz, V. Pfeiffer-Ryter. *Op. cit.*, p. 3.

¹⁵⁵ Cité par M. Vincent. *Op. cit.*, p. 6.

¹⁵⁶ À ce sujet, le film *Derrière nos écrans de fumé* par Jeff Orlowski traite des manipulations exercées par l'automatisation des réseaux sociaux.

¹⁵⁷ Y. Jeanneret & C. Tardy (2006). *Profondeurs de l'urgent : PowerPoint, entre immédiateté et mémoire*, dans *Communication et organisation. Revue scientifique francophone en Communication organisationnelle*, vol. 29, pp. 164-170, § 32.

¹⁵⁸ J. E. Kjeldsen. *Op. cit.*, p. 12.

¹⁵⁹ Isabelle Collet est chercheuse en informatique à l'université de Genève. Elle estime dans son Blog Binaire que les utilisateurs sont capables de se méfier des logiciels qui sont à leur service, davantage même que les concepteurs de ces logiciels. I. Collet (2020). *De quoi sont réellement coupables les réseaux sociaux?*, dans *Blog Binaire*, p. 2.

¹⁶⁰ *Ibid.*, p. 14.

Quelques pistes susceptibles de fonder une telle « rhétorique des médias numériques » existent dès aujourd'hui¹⁶¹ :

(1) appliquer un genre textuel précis à sa présentation, par exemple en recourant aux plans qui ont été développés dans la première partie de ce chapitre ;

(2) investir l'organisation spatiale de la diapositive avec des colonnes, voire des animations dynamiques d'images jusqu'à l'expérience « quasi cinématographique » ;

(3) rompre la linéarité de la présentation en dézoomant suffisamment pour la présenter sous la forme d'un schéma qui se développe¹⁶².

Si, malgré tout, la schématisation du propos reste trop forte, l'auteur reste libre de considérer cette restriction comme un défi qui l'incite à affûter sa structure et à compléter ses informations à l'aide du tableau.

Pour résumer ces considérations dans une perspective didactique, il semble crucial d'instaurer un véritable moment d'apprentissage autour du support visuel et de son usage. En aucun cas l'élève ne devrait se retrouver seul face à cet outil comme c'est encore souvent le cas. En effet, comme le soulignent Stéphane Colognesi et *al.*, le travail de préparation de l'exposé oral, dont la rédaction du support fait partie, est effectué en grande partie, si ce n'est en totalité, à la maison de façon autonome¹⁶³. Une formation au bon usage de PowerPoint permettra à l'élève de comprendre que ce logiciel est un bon instrument, mais que, comme tous les instruments, il faut savoir le maîtriser et ne pas le laisser nous contraindre.

¹⁶¹ Ces propositions sont extraites de J. Davallon, Y. Jeanneret & C. Tardy. *Op. cit.*, pp. 175-180.

¹⁶² Certains programmes emploient déjà cette technique tels que Prezi. Ceux-ci sont appelés les Zoomable User Interface (des interfaces agrandissables pour utilisateurs). Ces interfaces se rapprochent de la structure des cartes mentales. S. M. Kosslyn, S. T. Moulton & S. Türkay (2017). *Does a presentation's medium affect its message? PowerPoint, Prezi, and oral presentations*, dans *PloS one*, vol. 12, n° 7, partim.

¹⁶³ S. Colognesi, F. Nils & M.-F. Stordeur (2022b). *No, an oral presentation is not just something you prepare at home! Elementary teachers' practices supporting preparation of oral presentations*, dans *L1-Educational Studies in Language and Literature*, vol. 22, n° 1, pp. 1-29.

3. Le *Mind mapping* : une solution idéale pour les notes et le support ?

Pour se libérer de la structure linéaire, pourquoi ne pas utiliser la carte euristique ? « La carte euristique, la carte mentale, le *mind mapping*, la carte conceptuelle » sont autant d'appellations d'une méthode connue depuis longtemps et qui a fait ses preuves. En effet, les premières traces d'une organisation spatiale et schématique de la pensée dans le but de la rédaction d'un discours remontent à l'Antiquité classique avec Aristote¹⁶⁴. Un exemple plus récent, mais tout aussi notable d'une structure en arborescence est celui du *Système figuré des connaissances humaines*, rédigé par Denis Diderot et Jean Le Rond d'Alembert (Fig. 6). Ce schéma représente le troisième système de classification des articles de l'*Encyclopédie*, après l'ordre alphabétique et le renvoi à des articles dans « la liaison des matières »¹⁶⁵. Bien que ces représentations d'un contenu informatif soient très élaborées – par la combinaison par exemple d'une structure schématique et d'un tableau à doubles entrées –, elles demeurent encore très éloignées des *mind mappings* actuels dont la préconception la plus répandue reste celle d'un modèle en réseau convergeant vers un élément central (Fig. 7). À ce propos, il est intéressant de préciser quelles sont les structures évoquées sous l'appellation *mind mapping*.

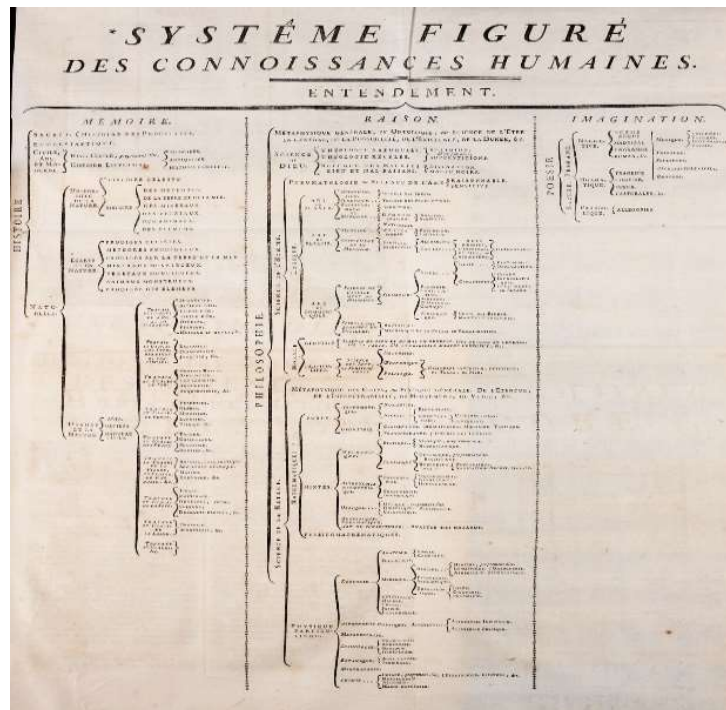


Fig. 6. *Système figuré des connaissances humaines* (Diderot, D., & Alembert, D. (1969). *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers : Compact edition* (Reproduction en facsimilé). Paris : Pergamon Press).

¹⁶⁴ A. Moulay Omar. *Op. cit.*, p. 28.

¹⁶⁵ G. Blanchard & M. Olsen (2002). *Le système de renvois dans l'Encyclopédie : Une cartographie des structures de connaissances au XVIIIe siècle*, dans *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie*, n° 31-32, p. 45, § 1-9.



Fig. 7. Carte mentale (A. Moulay Omar. *Op. cit.*, p. 31).

Le terme *mind mapping* peut désigner deux schémas très différents : la carte mentale et la carte conceptuelle¹⁶⁶.

La carte mentale s'articule en branches et en sous-branches autour d'un noyau. Son but premier est de réorganiser les idées qui émergent de façon déstructurée (Fig. 8.). Elle favorise cette émergence et essaye de stimuler la créativité autant que possible¹⁶⁷. Elle se montre particulièrement utile dans la phase d'élaboration de l'exposé oral. Toutes les données sont rassemblées sur le côté du schéma qui se construit de l'extérieur vers l'intérieur.

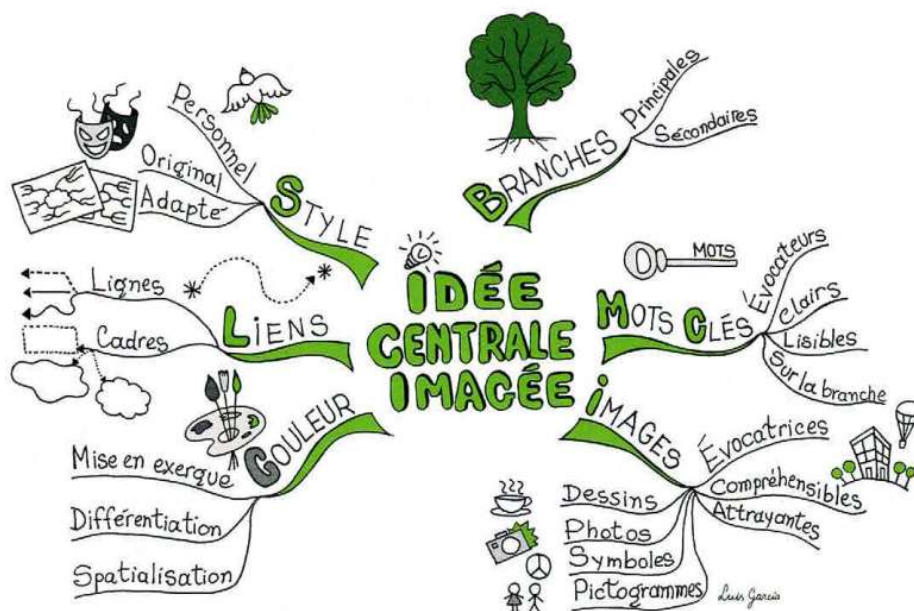


Fig. 8. Carte mentale (F. De Broeck & P. Mongin. *Op. cit.*, p. 18).

¹⁶⁶ De nombreux usages et définitions existent pour les cartes mentales et ses variations. Dans un souci de simplicité, nous avons choisi de reprendre la nomenclature de F. De Broeck & P. Mongin (2019). *Enseigner autrement avec le mind mapping : cartes mentales et conceptuelles*. Paris : Dunod). Celle-ci semble la plus pertinente.

¹⁶⁷ F. De Broeck & P. Mongin. *Op. cit.*, pp. 18-19.

La carte conceptuelle, quant à elle, relie différents concepts sous la forme de diagramme (Fig. 9). Les différents nœuds sont reliés par des liens représentés par des flèches. Une étiquette précise la nature du lien. Son enjeu est la mise en évidence des liens entre les différents concepts. C'est pourquoi la carte conceptuelle n'est pas monocentrée comme la carte mentale. Sa conception et sa lecture sollicitent davantage la logique que la créativité. Traditionnellement, sa représentation est plus neutre, car elle est davantage susceptible d'être transmise à un tiers. La carte conceptuelle correspond à un temps de mise au propre plutôt qu'un temps de rédaction.¹⁶⁸

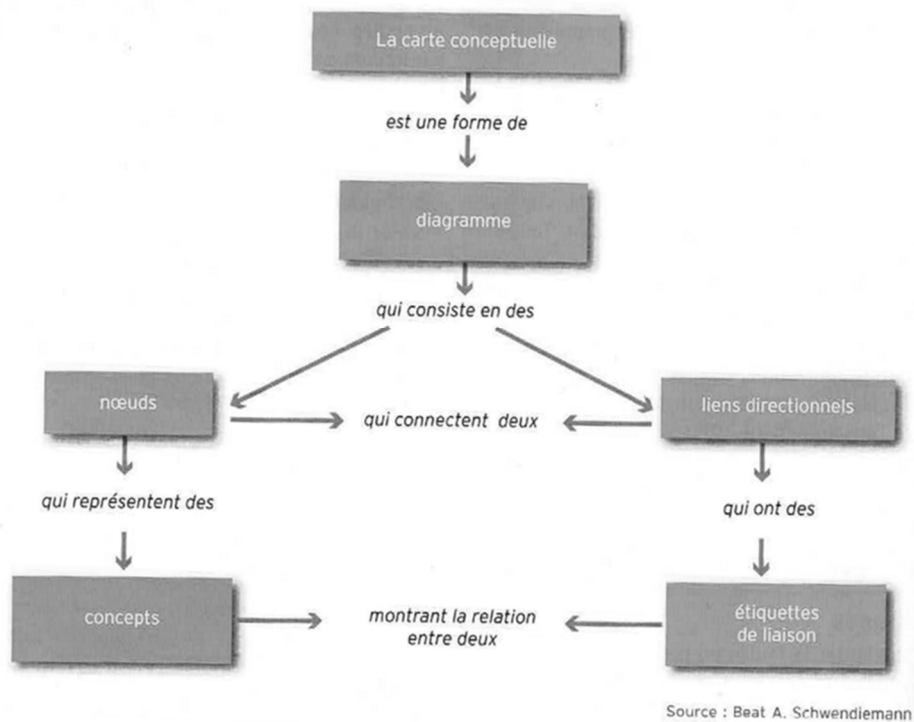


Fig. 9. Carte conceptuelle (F. De Broeck & P. Mongin. *Op. cit.*, p. 20).

Ces deux schémas correspondent chacun à un temps singulier de l'exposé oral : la planification et la performance. De fait, la carte mentale permet l'émergence d'idées motrices à partir de la pluralité des résultats de recherches. L'agencement du contenu s'en voit simplifié. Pour sa part, la carte conceptuelle facilite la présentation des résultats de recherche. Ainsi, le *mind mapping* peut s'employer tout au long du processus de l'exposé oral. Dans le cadre scolaire, l'élève peut commencer par la rédaction d'une carte mentale personnelle qu'il traduirait ensuite en carte conceptuelle à présenter à ses condisciples. Dans ce cadre, comme le souligne Pierre Mongin, l'apprenant percevrait davantage l'avancement de son travail et la continuité de sa formation¹⁶⁹, chaque étape nourrissant à sa façon la représentation finale.

Un autre avantage de cet outil est sa flexibilité par rapport aux formes d'écriture linéaire. Les listes des notes ou la suite de diapositives n'ont pas une aussi grande capacité de liaison entre les différents contenus. Le *mind mapping* contraint l'orateur peu expérimenté à relier

¹⁶⁸ F. De Broeck & P. Mongin. *Op. cit.*, pp. 20-21.

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 37.

physiquement les différentes informations. L'élève esquivé de ce fait l'écueil de l'explication autocentrée et procédurale typique des représentations hiérarchisées¹⁷⁰. Ce lien hiérarchique instauré par l'énumération tend à s'amenuiser, voire à disparaître, au profit d'un registre beaucoup plus riche de liaisons.

À fortiori, la forme schématique permet une navigation beaucoup plus aisée dans le document. La vue d'ensemble se dégage de la représentation presque sans effort. Cette facilitation de la vue macroscopique ne s'opère pas au détriment des autres strates de focalisation. L'orateur, comme l'auditeur, a accès au niveau intermédiaire, mésoscopique, et même, jusqu'à un certain point, aux détails des informations.

Qui plus est, cet outil n'obstrue pas le regard du présentateur comme cela peut être le cas de la présentation PowerPoint ou des notes en texte continu. De fait, la représentation schématique peut s'employer comme support visuel et comme notes de l'orateur. Ce double usage permet une économie de préparation des supports et une économie de gestion de ces derniers. Avec un seul support, l'émetteur peut être plus présent dans la situation de communication.

Cependant, il serait naïf de considérer le *mind mapping* comme une panacée. Le problème majeur qui s'oppose à son utilisation en classe est l'effort requis pour parvenir à maîtriser cette méthode d'écriture, sans parler des programmes informatiques de cartes mentales dont la prise en main est très souvent laborieuse¹⁷¹. La répétition est le seul secret de la maîtrise. Elle requiert un entraînement régulier qui résulte plus d'une hygiène de la prise de notes en classe que d'un enseignement ponctuel¹⁷². Or la gestion du temps dans une séquence sur l'exposé oral relève déjà du jeu d'équilibriste.

En somme, il semble que les pratiques d'écritures aient encore beaucoup à tirer de la carte mentale en matière de délinéarisation et de vue d'ensemble. Le *mind mapping* est un moyen d'enrichir l'écriture de l'oral que les élèves ont à développer lors de l'exposé oral. Toutefois, son enseignement ne doit pas se faire au détriment des autres formes de support, mais plutôt dans un dialogue nourrissant avec elles.

¹⁷⁰ À ce sujet, voir la deuxième partie de ce chapitre sur les notes de l'orateur.

¹⁷¹ F. De Broeck & P. Mongin. *Op. cit.*, p. 31.

¹⁷² *Ibid.*

4. Synthèse du chapitre et propositions didactiques

La préparation de l'exposé est le fondement de la prestation orale dont un enjeu central est de capter et conserver l'intérêt de l'auditoire. Pour ce faire, l'élaboration du plan, de l'agencement du contenu doit être le plus clair possible en évitant les énumérations et les plans chronologiques. Un plan sans lien est un plan qui perd son public. Les structures argumentatives et problématisantes sont préférables puisqu'elles explicitent les liens. En outre, elles stimulent l'écoute active du public, et donc son implication. L'orateur ne doit pas oublier qu'un exposé est avant tout une situation de communication dont il faut institutionnaliser le déroulement et déterminer les règles. Les points de repère jouent ce rôle communicationnel dans l'introduction, la conclusion et les articulations. Sur ce sujet, il nous semble pouvoir proposer les principes d'action suivants.

Mettre en lumière les points de repère communicationnels

Pour faire prendre conscience à l'apprenant du rôle des points de repère dans la définition des règles de la communication et des images de chaque partie, l'enseignant peut recourir à l'analyse de préfaces d'œuvres littéraires. Effectivement, ces dernières regorgent d'accords entre émetteur et récepteur. Un cas particulièrement intéressant est celui de l'autobiographie dans lequel un pacte est établi entre l'auteur et le lecteur¹⁷³. L'écrivain indique que le récit porte sur sa vie qu'il essaiera de représenter aussi réellement que possible. Il serait intéressant à ce propos d'analyser la façon dont l'auteur paramètre la communication dans l'introduction de son récit et la façon dont il la clôt à la fin du livre.

Présenter un discours politique et analyser la position des différents opposants est une autre possibilité pour faire émerger cette analyse de l'éthos. Un cas d'école est l'extrait, resté célèbre, de cette réponse de François Mitterrand à Jacques Chirac. Premier ministre et rival à la présidentielle française de 1988, Jacques Chirac essaye de se placer sur un pied d'égalité avec François Mitterrand, Président en fonction. Il lui rappelle qu'ils sont tous les deux des candidats à l'Élysée lors de ce débat, et non plus dans la relation d'un Premier ministre avec son Président. Il lui demande par conséquent de l'autoriser à l'appeler « Monsieur Mitterrand » et non « Monsieur Le Président ». Jacques Chirac cherche à se créer un éthos, une image dans laquelle il est l'égale François Mitterrand. Cependant, le candidat socialiste coupe l'herbe sous le pied du politique de *Rassemblement pour la France* en glissant cette réplique cinglante : « Mais vous avez tout à fait raison, Monsieur le Premier Ministre. » Sous couvert d'autorisation, le Président, annihile la manœuvre de Jacques Chirac. Non seulement il ne change pas sa pratique à lui, mais il rappellera tout au long du débat sa fonction au travers de celle de son adversaire. Mais surtout, il se place en autorité en avalisant la proposition respectueuse de son ministre.

L'importance des points de repère peut être ainsi investie par l'enseignant au moyen de l'analyse des préfaces littéraires, ou au moyen d'analyse de débats politiques. Ce deuxième cas peut servir de transition entre une séquence sur le débat et l'exposé oral.

Explorer les différents plans

Que ce soit dû à une tradition culturelle ou à une uniformisation imposée par les médias numériques, l'exposé a tendance à se limiter à une forme énumérative qui n'est pas très efficace

¹⁷³ À ce sujet, voir Ph. Lejeune (2005). *Le pacte autobiographique 2*. Paris : Seuil.

comme l'a montré la recherche¹⁷⁴. Après la définition avec les élèves des trois grands types de plan à partir d'exemples, un exercice intéressant serait de transposer un plan argumentatif en un plan énumératif et *vice versa*. L'apprenant se rendrait compte des similitudes et des différences. Il expérimenterait lui-même la meilleure compréhension de la cohérence globale. Cet exercice permettrait de mieux dissocier la forme qui varie et le fond qui doit demeurer informatif.

Le défi principal de la préparation réside dans l'écriture si particulière que constitue le support d'une oralité mouvante. Il s'agit de mettre en place un travail spécifique d'innovation et d'exploration pour utiliser l'écriture au plus près des besoins de l'oralité. Cet assouplissement bannit l'usage exclusif d'un texte linéaire complet ou d'une liste de tirets, deux procédures, dont les effets, sont néfastes pour la transmission de l'information : par la rupture de l'échange dans le premier cas et par la perte de cohérence globale dans le second. Les notes de l'orateur doivent tendre vers un assemblage composite des différentes pratiques écrites : extraits de texte, tirets, schémas fléchés, etc. Il en est de même pour le support visuel. L'emploi du tableau par le professeur renvoie d'ailleurs à cette pluralité de modalités d'écriture. Un bon usage de PowerPoint requiert cette diversité. De plus, ce bon usage ne peut se développer sans un minimum de réflexion sur cette pratique ainsi que sur ses limites. Certes, PowerPoint est un outil limité et qui peut être limitant. Néanmoins, plutôt que de mettre les *slidewares* au bucher, il est possible d'en faire un usage dynamique et pertinent. Inversement, le *mind mapping* ne devrait pas être considéré comme une panacée, car il relève davantage d'une façon de penser que d'un modèle idéal à appliquer. À notre sens, la solution ne naîtra pas de l'opposition entre les techniques, ni de l'exclusivité accordée à l'une d'elles, mais plutôt d'une mise en commun réflexive. Sur ce sujet, les deux propositions qui suivent mériteraient peut-être de retenir l'attention.

Enseigner une écriture plus riche

Afin de rendre l'élève capable de s'affranchir d'une écriture linéaire, il importe d'agir sur deux leviers : forger et enseigner des lexiques d'annotations et expérimenter une rédaction non linéaire. Certes, il existe déjà des professeurs qui distribuent, voire coconstruisent, des fiches référentielles d'annotation avec leurs élèves. Il nous semble cependant qu'il faut aller plus loin dans la libération de la linéarité, en particulier au troisième degré du secondaire. Le point le plus important concerne la spatialisation de l'écriture. Les apprenants sont conditionnés par un enseignement en points, sous-points et sous-sous-points. La rédaction qu'ils pratiquent le plus est celle d'un texte continu. Dans ces conditions, comment peuvent-ils penser une autre façon d'écrire, qui serait elliptique et spatialisée ? Certes, cette compétence est développée plus tard pour ceux qui se frotteront à l'enseignement supérieur, mais, pour les autres, elle restera à un stade peu développé. Il y aurait beaucoup à gagner à proposer aux élèves des ateliers de spatialisation de l'écriture qui s'appuieraient par exemple sur l'usage de Post-its au tableau, ou des exercices de *mind mapping* lors de l'introduction d'une séquence ou d'une synthèse en fin de chapitre. Présenter aux élèves quelques exemples de structures plus souples serait un pas supplémentaire vers le développement de leur prise de notes.

¹⁷⁴ Chris Atherton est cité par M. Vincent. *Op. cit.*, p. 6.

Réfléchir en classe sur sa pratique des supports visuels

Dès le troisième degré du secondaire supérieur, expliciter les bases du bon usage de PowerPoint et analyser ses limites et ses avantages semble essentiel. Tout d'abord, il faut circonscrire les connaissances des élèves face à cet outil afin d'en inscrire l'apprentissage dans leur Zone de Développement Proximal¹⁷⁵. Tout enseignant a déjà fait l'expérience d'un savoir qu'il supposait connu de ses élèves mais qui ne l'était pas en réalité. Or les profils des apprenants sont très divers. En tant qu'enseignants, nous ne devons jamais oublier que nous sommes privilégiés par rapport à l'accès aux technologies numériques mais que de nombreux élèves n'ont pas accès quotidiennement, voire pas du tout, à un ordinateur. La pandémie de COVID 19 a d'ailleurs attiré l'attention sur cette fracture numérique en Belgique francophone¹⁷⁶. Le problème de l'accès aux ressources numériques impose à l'enseignant de travailler sur celles-ci en classe et d'initier les élèves au bon usage des médias de présentation. Cette initiation porte sur les limites et les contraintes des programmes qui ont été décrites *supra*, mais aussi sur les possibilités de détourner leur logique, notamment en utilisant des agencements de contenus diversifiés.

Les supports physiques traditionnels de l'exposé ne doivent pas demeurer en reste. Une présentation au tableau se prépare aussi. Elle peut s'envisager comme l'équivalent d'une série de diapositives qui s'effacent au fur et à mesure à cause des contraintes du support. Par ailleurs, il est important de rappeler que le tableau constitue de toute façon un complément potentiel.

Enfin, il semble crucial d'amener les *mind mapping* dans la classe et de les considérer dans la pluralité de leur forme et de leurs enjeux (cf. la différence entre la carte mentale et conceptuelle). Cependant, l'adaptation nécessaire pour changer une conception de l'information reste un frein non négligeable à l'adoption de cette méthode. Le professeur doit garder ce constat à l'esprit : *Rome ne s'est pas faite un jour*. Cela étant, il est légitime de penser, avec Fabienne de Broeck et Pierre Mongin¹⁷⁷, que la carte mentale et ses variations gagneraient à devenir un réflexe du traitement de la donnée. Ainsi, dès que le groupe classe est confronté à un contenu informatif à traiter, il serait invité à recourir au schéma. Nous précisons toutefois qu'à notre sens, c'est la conception non linéaire de l'information et de l'écriture qui devrait devenir un réflexe plutôt que la forme du diagramme. Autrement dit, il ne semble pas nécessaire de passer systématiquement par une forme schématique, qui est parfois complexe à concevoir mentalement pour les élèves. Une écriture composite telle qu'elle a été définie *supra* serait une meilleure option. Celle-ci permettrait dans un premier temps d'appréhender plus simplement le *mind mapping* avant, dans un second temps, de devenir une finalité pour ceux dont l'esprit se plie mal gré à l'abstraction.

¹⁷⁵ L. S. Vygotsky (2012). *Thought and language*. Cambridge (Massachusetts, USA) : MIT press.

¹⁷⁶ À ce sujet, voir à la publication de la Fédération Wallonie-Bruxelles sur la fracture numérique dans *Focus*, <http://www.enseignement.be/index.php?page=28348&navi=4711#fracture>, page consultée le 9 juillet 2022.

¹⁷⁷ F. De Broeck & P. Mongin. *Op. cit.*, *partim*.

Chapitre 3. L'oralisation de l'exposé

« Mon corps est un enfant entêté,
mon langage est un adulte très civilisé. »
Roland Barthes (1977). *Fragments d'un discours amoureux*

1. L'oralité : un objet interdisciplinaire

Après avoir bien élaboré son exposé et réalisé ses supports, l'orateur est enfin prêt à présenter le fruit de son travail à l'auditoire. Il se retrouve alors dans la situation communicationnelle susmentionnée dans laquelle le message, comme pour toute communication orale, s'exprime à travers trois canaux : verbal, paraverbal, et non verbal¹⁷⁸. Le premier, qui a déjà été développé dans la préparation de l'exposé oral, correspond à la forme de l'expression langagière qui sert à véhiculer le contenu de la communication. Ce travail de la forme, qui consiste à choisir un lexique précis et adapté ou à soigner le style et les tournures de phrase, est souvent considéré comme l'un des rudiments fondamentaux que le professeur de français se doit d'enseigner à ses élèves. Toutefois, lors de l'exposé oral, l'enseignant évalue aussi le débit, l'intonation et le volume de la voix de l'élève : sa communication paraverbale. La communication non verbale est aussi passée au crible au moyen de l'évaluation de la corporalité et de la gestualité¹⁷⁹.

Pourtant, ces deux autres formes de la communication font rarement l'objet d'un enseignement explicite en classe de français comme le signalent Christian Dumais et Liziane Lafontaine dans leur état de l'art de l'enseignement de l'oralité au Québec¹⁸⁰. D'après Claire Lavédrine, dans son ouvrage intitulé *Comment enseigner l'oral aux élèves*, cette réalité s'explique en raison de la nature transdisciplinaire de l'oralité¹⁸¹. En effet, le travail articulaire et respiratoire (le paraverbal) est d'ordinaire l'apanage des professeurs de chants et de musique, tandis que la gestion de la corporalité et de la posture (le non verbal) est celui des professeurs d'éducation physique.

Les prochaines pages de ce chapitre consacré à l'oralisation de l'exposé portent précisément sur le paraverbal et le non verbal en tant qu'éléments constitutifs de cet objet transdisciplinaire qu'est l'oralité. L'objectif ne consiste pas à attribuer au professeur de français les qualités et compétences de ces collègues ou des professionnels de la santé, qu'il ne saurait suppléer en aucune façon. Il s'agit plutôt de reposer les bases des connaissances diffusées dans les écrits à destination des formateurs et des enseignants de français, et de prendre un recul critique par rapport à celles-ci.

¹⁷⁸ Pour une étude plus approfondie de cette tripartition : O. Rusu & M. Chiriță (2017). *Verbal, non-verbal and paraverbal skills in the patient-kinetotherapist relationship*, dans *Timisoara Physical Education & Rehabilitation Journal*, vol. 10, n° 19.

¹⁷⁹ Au sujet de l'évaluation, se rapporter au chapitre 3.

¹⁸⁰ C. Dumais & L. Lafontaine (2011). *L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. L'oralité à l'école — Variabilité des contextes, des registres (et des normes), des genres textuels —*, dans *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, vol. 33, n° 2, pp. 285-302.

¹⁸¹ Cl. Lavédrine (2021). *Comment enseigner l'oral aux élèves ?*. Louvain-La-Neuve : De Boeck (pratiques pédagogiques), pp. 10-13.

2. La communication paraverbale : les enjeux de la respiration

La communication paraverbale comprend différents paramètres comme l'intonation, le débit, l'articulation, l'intensité¹⁸², et le son de la voix, qui varient au cours de la mise en voix du discours. La clé de voute de la vocalisation est la respiration. Celle-ci apparaît dans tous les ouvrages et articles consacrés à l'exposé oral repris dans la bibliographie. Elle occupe le plus souvent les premiers paragraphes concernant l'oralisation sous la forme d'une liste des effets bénéfiques d'une bonne respiration.

La respiration

La littérature à propos d'une respiration saine révèle trois de ses principaux bénéfices : une vocalisation plus aisée, un meilleur état de concentration et une diminution du stress.

Tout d'abord, grâce à une bonne gestion de la respiration, les phrases de l'orateur peuvent s'allonger sans que ce dernier soit essoufflé¹⁸³. Une respiration efficace garantit également une concentration optimale, car une bonne oxygénation du cerveau diminue les risques de blocages et de trous de mémoire¹⁸⁴. Enfin et surtout, une « respiration ventrale profonde et régulière »¹⁸⁵ permet de diminuer le stress par son action sur le système nerveux¹⁸⁶.

En effet, les bienfaits d'une hygiène de la respiration sur la gestion de l'anxiété et du stress ne sont plus à prouver grâce à la diffusion des outils de cohérence cardiaque et de méditation. Ce sont des recherches héritières des sciences cognitivocomportementales qui ont abouti à la découverte de la cohérence cardiaque¹⁸⁷. Cette méthode consiste à calquer la respiration d'un individu sur un rythme spécifique. La régularité du rythme de la respiration diminue le nombre de battements par minute, ce qui a pour effet d'abaisser la pression artérielle et le taux d'hormones causées par le stress. L'influence des états émotionnels sur le corps est ainsi réduite, ce qui permet à l'individu de se sentir plus apaisé¹⁸⁸. Cette méthode agit principalement sur des mécanismes physiobiologiques. Les outils de méditation qui proviennent des traditions de pleine conscience et des pratiques de méditation bouddhiste¹⁸⁹ influencent davantage la psychologie de l'individu. Ils éloignent l'individu de son vécu émotionnel immédiat¹⁹⁰. En diminuant le stress causé par la situation, ces outils de méditation permettent à l'orateur de se concentrer sur sa performance.

¹⁸² L'intensité est à entendre comme l'intensité sonore de la voix, autrement dit, le volume.

¹⁸³ R. Simonet (2000). *Op. cit.*, p. 67. et G. Ferréol & N. Flageul. *Op. cit.*, p. 144.

¹⁸⁴ *Ibid.*

¹⁸⁵ Cette expression est reprise à G. Ferréol & N. Flageul. *Op. cit.*, p. 144.

¹⁸⁶ *Ibid.*, R. Simonet (2000). *Op. cit.*, p. 63., M. Besson & B. d'Ornano ((2009). *À l'aise à l'oral*. Gennevilliers : Édition Prisma (Les cahiers bien dans mon job), p. 42. À ce sujet, le pouvoir de détente de la respiration joue un rôle central dans la libération de la corporalité (cf. *infra*).

¹⁸⁷ B. Monié (2018a). *Cohérence cardiaque*, dans F. Chapelle, B. Monié, S. Rusinek & R. Poinot (dir), *Thérapies comportementales et cognitives : En 37 notions*. Paris : Dunod, pp. 249-254.

¹⁸⁸ M. Fouchey (2010). *La Cohérence Cardiaque*, <http://psychologie-m-fouchey.psyblogs.net/?post/440-La-coherence-cardiaque> (page consultée le 15 juillet 2022).

¹⁸⁹ À ce sujet, le livre de N. Westmacott-Brown *La Respiration. Petit guide de l'autoguérison* publié en 2020 aux éditions Médecis à Paris est une référence dans la recherche du travail de respiration. Cet ouvrage synthétise et vulgarise diverses traditions respiratoires du monde entier.

¹⁹⁰ B. Monié (2018b). *Thérapie Cognitive basée sur la pleine conscience : Mindfulness-Based Cognitive Therapy, MBCT*, dans F. Chapelle, B. Monié, S. Rusinek & R. Poinot (dir.) *Op. cit.*, pp. 229-240.

Néanmoins, il convient de rappeler la réalité derrière cette « respiration ventrale profonde ». La définition qu'en a livrée René Simonet est la suivante : il s'agit d'une inspiration par le nez durant laquelle le ventre gonfle pour se remplir d'air¹⁹¹. Le défaut majeur de cette explication réside dans sa focalisation sur le phénomène observable, soit le gonflement du ventre. Alors que la respiration ventrale est très souvent recommandée, la respiration scapulaire ou thoracique est proscrite. Autrement dit, le ventre doit gonfler, mais les épaules ne peuvent pas se lever¹⁹². Ce raccourci que beaucoup d'enseignants et de praticiens commettent est erroné, voire dangereux. En effet, les recherches actuelles en orthophonie, kinésithérapie et anatomie sur la respiration ont démontré qu'il n'existe pas deux respirations dissociables l'une de l'autre, mais seulement une respiration unique qui mobilise simultanément le thorax (le haut du tronc) et l'abdomen (le bas du tronc)¹⁹³. La pièce maîtresse de cette respiration est le diaphragme, un muscle de forme concave qui s'abaisse lors de l'inspiration¹⁹⁴ (Fig. 10).

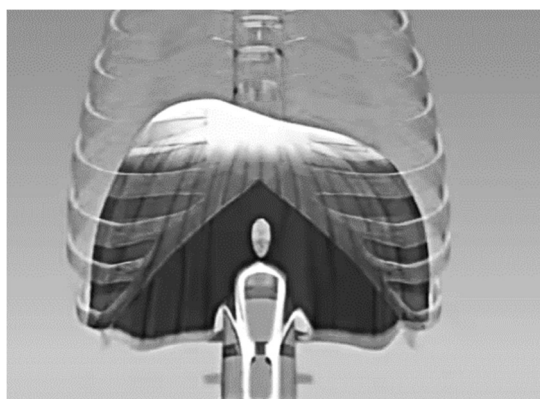


Fig. 10 : schéma du diaphragme thoracoabdominal en forme de coupole. (P. Thiriet (2014). *Op. cit.*, circa 0'13.)

¹⁹¹ R. Simonet (2000). *Op. cit.*, p. 63. Cette définition est représentative de celles retrouvées dans les autres ouvrages. Un autre exemple est celle de Lionel Bellenger : la respiration oratoire est « [le fait d'] inspirer en grossissant le ventre et en élargissant la cage thoracique » (1989) *L'expression orale. Une approche nouvelle de la parole expressive*. Paris : PUF, pp. 37-38.

¹⁹² Déjà en 1991, Michel Heller remarquait que beaucoup de praticiens se concentrent sur le gonflement ventral dans son article *Pratique de la respiration en Psychologie Biodynamique* publié dans le *Manuel d'enseignement de l'école française d'analyse psychoorganique (EFAPO)*.

¹⁹³ Cette explication se repose sur trois travaux innovants dans les disciplines de la kinésithérapie, de l'orthophonie et de l'anatomie :

Pour la kinésithérapie, B. Dufour et J. Brun (2016). *Chanter et parler avec tout son corps. Guide pratique d'harmonisation de la voix pour tous*. Paris : Dauphin.

Pour l'orthophonie, D. MacFarland (2016). *L'anatomie en orthophonie. Parole, déglutition et audition [Atlas commenté]*. Issy-Les-Moulineaux Cedex : Elsevier Masson.

Pour l'anatomie, Ph. Thiriet (2014). *Diaphragme, périnée, tronc-caisson et muscles intercostaux*, <https://www.youtube.com/watch?v=ib5RuIYfsAE> (page consultée le 12 juin 2021).

Id. (2021). *Rôles des muscles et des fascias du plancher/diaphragme pelvien et du périnée lors d'une surpression*, https://www.youtube.com/watch?v=OcHif3_rs9M (page consultée le 12 juin 2021).

¹⁹⁴ Id.(2014). *Op. cit.*

Puisqu'il se trouve à la jonction entre le thorax et l'abdomen, le diaphragme en s'abaissant agrandit l'espace dans la zone des poumons et comprime les viscères dans l'abdomen (Fig. 11). La dépression créée dans l'espace pulmonaire inspire l'air extérieur dans les poumons. Les viscères comprimés par le diaphragme exercent à leur tour une pression sur la paroi abdominale. Cette pression peut faire légèrement ressortir le ventre¹⁹⁵. C'est ce phénomène qui est observé lors de l'inspiration. Néanmoins, ce dernier élément n'est pas toujours observable selon le degré de tonicité des muscles abdominaux susceptibles de retenir les viscères.

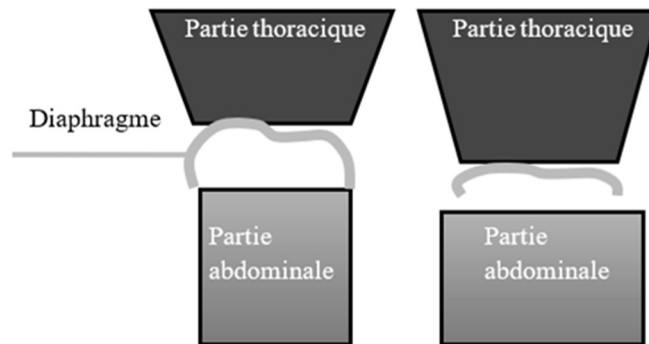


Fig. 11 : écrasement du diaphragme (A. Marsia, 2021-2022.)

Alors que le discours scientifique reconnaît de plus en plus les insuffisances de la prescription de la seule respiration ventrale, il n'en est rien pour le discours commun. Beaucoup ignorent encore cette insuffisance et les risques qu'elle représente. Ces dangers, la science physique et les recherches en kinésithérapie et orthophonie permettent de les appréhender. Lorsque le diaphragme s'abaisse plus amplement, comme c'est le cas dans la respiration oratoire, il écrase les viscères et soulève légèrement la cage thoracique¹⁹⁶. C'est également le cas lorsqu'un individu pousse un cri¹⁹⁷. Il est donc possible que les épaules se soulèvent légèrement. Grâce à ce soulèvement, l'espace pulmonaire s'agrandit encore et assure une meilleure oxygénation. Entraver le mouvement des épaules, comme le recommandent certains praticiens, revient à entraver le mouvement naturellement plus ample de la respiration oratoire et à diminuer l'oxygénation du corps. À l'inverse, focaliser son attention uniquement sur les épaules est tout aussi néfaste. En soulevant exagérément ses épaules, l'élève contracte naturellement les muscles scalènes situés dans le haut de son dos. Il ne laisse pas le diaphragme appuyer sur la cage thoracique ce qui provoque une contraction des muscles de la nuque et, du même coup, une crispation des muscles du larynx qui lui sont liés. La fixation des épaules peut ainsi affaiblir les performances de l'organe phonatoire¹⁹⁸, voire lui causer de nombreuses lésions, au travers d'un système complexe de tendons et de muscles¹⁹⁹.

¹⁹⁵ B. Dufour et J. Brun. *Op. cit.*, p. 70.

¹⁹⁶ D. MacFarland. *Op. cit.*, pp. 49-50.

¹⁹⁷ *Ibid.*

¹⁹⁸ L'orateur peut observer une perte de volume, par exemple.

¹⁹⁹ Comme le soulignent Anne Burnonville, kinésithérapeute, et Élise Grofils, logopède, lors d'une entrevue, cette crispation peut écraser les cordes vocales et provoquer des nodules, des douleurs musculaires ou plus simplement réduire la puissance de la voix.

L'opposition traditionnelle entre la respiration ventrale et la respiration thoracique (ou scapulaire) devient donc inopérante à la lumière de la recherche. La manière dont un enseignant explique la respiration n'est véritablement salutaire que s'il évite l'unique considération du gonflement ventral. Dans le cas contraire, ses enseignements pourraient se révéler contreproductifs et inciter à de mauvais réflexes qui, sur le long terme, sont susceptibles de causer des dommages importants. Pour éviter une explication laborieuse dans laquelle l'enseignant de français se trouverait peu éclairé et maladroit, Carola Spreads préconise une explication simple, basée sur la sensation des pressions à l'intérieur du corps²⁰⁰. Il ne s'agit pas tellement de percevoir à la vue le gonflement du ventre, mais de sentir la pression diminuer dans le thorax et augmenter dans l'abdomen.

Le son et l'intensité de la voix

Avant même de comprendre le sens du discours, le public perçoit l'intensité et le son de la voix de l'orateur²⁰¹. Ces deux paramètres sont définis par les résonateurs du corps humain²⁰². En effet, d'un point de vue acoustique, le corps humain fonctionne comme un instrument de musique : une partie mouvante crée une vibration, et une caisse de résonance l'amplifie. L'air expulsé par les poumons met en mouvement les cordes vocales qui produisent des vibrations.

Pour l'être humain, ces vibrations se répandent dans tout le corps. Elles s'intensifient dans cinq zones spécifiques : la cavité buccale, la cavité nasale, le crâne, le torse et la colonne vertébrale²⁰³. Ces zones sont sollicitées à des degrés différents selon la hauteur du son désiré : le torse et le bas de la colonne vertébrale vibrent davantage lorsqu'il s'agit de sons graves, tandis que les sons plus aigus s'amplifient au niveau des cavités nasale, buccale et crânienne²⁰⁴. Si les épaules de l'orateur se crispent à cause du stress, le thorax perd une partie de sa capacité de résonance. Dès lors, le son ne résonne plus convenablement et ne sort pas de façon optimale. Il est soit trop faible, soit légèrement déformé²⁰⁵. Une bonne position du corps et des articulateurs (langues, lèvres et mâchoire) est donc indispensable à une bonne sonorité de la voix. La position du corps et des articulateurs font l'objet d'une analyse plus détaillée dans les pages suivantes, mais il importe avant de relever le rôle capital que revêt le dos en ce qui concerne encore le son et son intensité.

Le dos catalyse en grande partie les tensions des résonateurs puisqu'il exerce une influence sur la nuque et la boîte crânienne, sur les épaules et le torse, ainsi que sur la colonne vertébrale. Ainsi, le dos doit être droit pour ne pas entraver l'extension de la cage thoracique lors de la respiration ni le passage de l'air depuis les poumons jusqu'à la bouche²⁰⁶. Un dos droit signifie

²⁰⁰ C. Spreads (1989). *ABC de la respiration. Apprendre à mieux respirer*. G. Merchez (trad.). Paris : Aubier, *partim*.

²⁰¹ G. Ferréol & N. Flageul. *Op. cit.*, p. 144. et A. Delhoume & E. Ferragne (2018). *Influence de la posture corporelle sur les paramètres acoustiques de la parole*, dans *Journées d'Études sur la Parole*, vol. 568, p. 575.

²⁰² *Ibid.*

²⁰³ B. Dufour et J. Brun. *Op. cit.*, p. 179.

²⁰⁴ *Ibid.*

²⁰⁵ D. MacFarland. *Op. cit.*, *partim*.

²⁰⁶ G. D. Yilmaz Yelvar, Y. Çirak, P. Demir, M. Dalkılıç & B. Bozkurt (2016). *Immediate effect of manual therapy on respiratory functions and inspiratory muscle strength in patients with COPD*, dans *International journal of chronic obstructive pulmonary disease*, vol. 11, pp. 1353-1357.

que les épaules sont alignées au bassin, aux genoux et aux chevilles²⁰⁷ tout en conservant la sinuosité naturelle de la colonne vertébrale (Fig. 12).

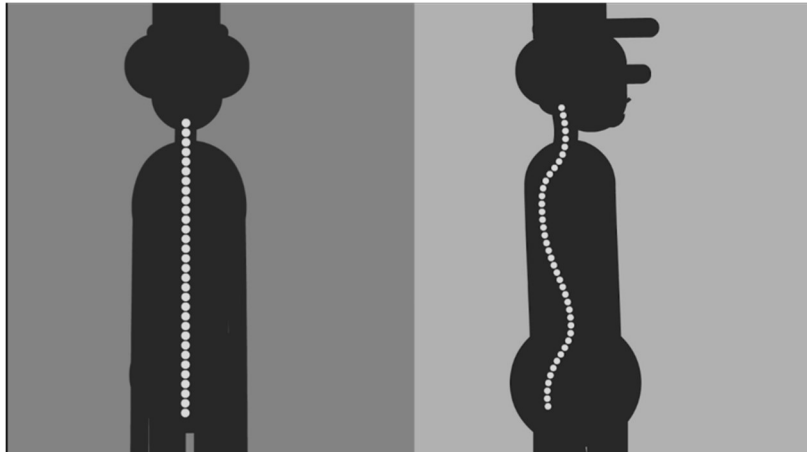


Fig. 12. La position de la colonne vertébrale et de ses deux « S » : vue de face et de profil.

(M. Dalkiliç (2015). *The benefits of good posture*, dans *conférence TEDEX*, <https://youtu.be/OyK0oE5rwFY?t=116> (page consultée le 19 novembre 2021).)

Une fois que l'orateur connaît les différents moyens d'action sur le son de sa voix, il lui reste à définir le bon volume sonore. Celui-ci doit permettre au discours d'être entendu par tous les auditeurs, sans fatiguer la voix de l'orateur. Son intensité se mesure notamment en fonction de l'espace²⁰⁸. Une façon de déterminer le bon volume est de regarder les auditeurs. Si ceux-ci plissent les yeux ou avancent leur tronc, c'est qu'il faut parler plus fort²⁰⁹. Plus simplement, l'orateur peut poser la question directement au public.

L'intonation, le débit et l'articulation

L'intonation et le débit participent à la musicalité du discours. Ils sont respectivement la mélodie et le tempo. Comme dans une pièce de musique, deux mots d'ordre s'imposent : variation et modération.

L'intonation correspond au mouvement mélodique de la voix²¹⁰. En français, la voix monte pour une phrase interrogative et descend pour une phrase affirmative²¹¹. Pour ne pas ennuyer son public, l'orateur doit éviter la monotonie en variant les intonations²¹². Par exemple, il peut faire des crescendos ou des décroscendos pour créer l'emphase et attirer l'attention du public ou encore simuler une complicité avec l'auditoire.

²⁰⁷ M. Dalkiliç (2015). *The benefits of good posture*, dans *conférence TEDEX*, <https://youtu.be/OyK0oE5rwFY?t=116> (page consultée le 19 novembre 2021). Voir aussi D. M. Kietrys, M. J. Gerg, J. Dropkin & J. E. Gold (2015). *Mobile input device type, texting style and screen size influence upper extremity and trapezius muscle activity, and cervical posture while texting*, dans *Applied ergonomics*, vol. 50, pp. 98-104.

²⁰⁸ R. Simonet (2000). *Op. cit.*, p. 68.

²⁰⁹ D. Chassé & R. Prégent. *Op. cit.*, p. 44.

²¹⁰ *Ibid.*

²¹¹ R. Simonet (2000). *Op. cit.*, p. 67.

²¹² *Ibid.*

Aussi essentiel que le son, le silence fait partie intégrante de la partition de l'orateur²¹³. D'une part, il améliore la compréhension en laissant le temps à l'auditeur d'assimiler l'information. D'autre part, il met en évidence le mot qui le précède en le laissant résonner²¹⁴. Cependant, une exposition réussie, à l'instar d'un concerto exécuté avec brio, requiert de la modération dans ses effets²¹⁵. Le mieux est de partir des inflexions présentes naturellement²¹⁶.

Le débit renvoie au nombre de mots prononcés par minute²¹⁷. Ce tempo de l'exposé varie au cours de la performance pour modifier le ton et conserver l'attention de l'assistance²¹⁸. Il change également d'un conférencier à l'autre. Toutefois, l'orateur veille à trouver un juste milieu entre un débit trop rapide qui empêcherait la bonne compréhension de son discours et un débit trop lent qui aurait un effet somnolent sur le public²¹⁹. Cet équilibre est d'autant plus important à observer à la fin de l'exposition. Il arrive bien souvent que le débit accélère au fur et à mesure que la performance se déroule. En effet, faute de temps de présentation, l'orateur a tendance à accélérer le rythme pour parvenir au bout de son argument²²⁰.

Un débit relativement rapide n'est pas forcément proscrit puisqu'il peut apporter de la variation. Cependant, un presto au violon ne rencontre pas le succès s'il n'est pas accompagné d'une technique irréprochable. De la même manière, un exposé sur un rythme soutenu ne peut rencontrer l'enthousiasme du public sans une articulation soignée²²¹. Ce constat vaut d'ailleurs pour toute présentation. Il s'agit principalement de ne pas marmonner²²² : de prononcer distinctement chaque syllabe²²³. Pour ce faire, l'unique solution réside dans la pratique et l'exercice fréquents²²⁴.

Dominique Chassé et Richard Prément²²⁵, par René Simonet²²⁶ ainsi que par Gilles Ferréol et Noël Flageul²²⁷ soulignent enfin que si les variations sont importantes pour conserver l'attention de l'auditeur, chacune d'elle doit avoir un sens, comme en musique. C'est au prix de cette signification que l'effet désiré est atteint.

²¹³ R. Simonet (2000). *Op. cit.*, p. 67. et G. Ferréol & N. Flageul. *Op. cit.*, p. 144.

²¹⁴ R. Simonet (2000). *Op. cit.*, p. 67.

²¹⁵ D. Chassé & R. Prément. *Op. cit.*, p. 44.

²¹⁶ *Ibid.*

²¹⁷ G. Ferréol & N. Flageul. *Op. cit.*, p. 144.

²¹⁸ *Ibid.*

²¹⁹ G. Ferréol & N. Flageul. *Op. cit.*, p. 145-160. et D. Chassé & R. Prément. *Op. cit.*, p. 44.

²²⁰ D. Chassé & R. Prément. *Op. cit.*, p. 44.

²²¹ *Ibid.*

²²² *Ibid.*

²²³ R. Simonet (2000). *Op. cit.*, p. 67.

²²⁴ R. Simonet (2000). *Op. cit.*, p. 67. et D. Chassé & R. Prément. *Op. cit.*, p. 44.

²²⁵ D. Chassé & R. Prément. *Op. cit.*, p. 44.

²²⁶ R. Simonet (2000). *Op. cit.*, p. 69.

²²⁷ G. Ferréol & N. Flageul. *Op. cit.*, p. 145.

3. La communication non verbale : de la liberté avant toute chose

La communication non verbale se concentre sur trois éléments qu'il reste à passer en revue : le regard, la position du corps dans l'espace, et la gestuelle.

Le regard

Le regard est le contact le plus direct avec l'auditoire. Il permet d'être présent pour le public et de percevoir ses réactions²²⁸. Plus précisément, quatre fonctions sont attribuées au regard²²⁹. (1) Tout d'abord, il répond à un enjeu crucial de l'exposé oral qui consiste à mobiliser l'attention du public. (2) Ensuite, il réactive l'attention en créant du lien avec l'auditoire²³⁰. (3) S'il offre à l'orateur des informations sur l'état d'attention et d'adhésion de son public, le regard informe également l'auditoire sur l'état émotionnel du conférencier. (4) Pour un auditoire dissipé, un coup d'œil précis rappelle l'autorité.

Pour créer et conserver ce lien essentiel à la communication, il est nécessaire que chaque auditeur reçoive de l'attention visuelle en suffisance. Ainsi, regarder fixement le plafond, un point d'horizon ou ses notes est tout à fait contreproductif²³¹. Cependant, il est souvent impossible d'apercevoir l'ensemble de l'auditoire en un seul coup d'œil, à fortiori si l'orateur se déplace dans la salle²³². C'est pourquoi la meilleure technique est de parcourir l'assemblée du regard. Pour ce faire, deux stratégies existent²³³. La première consiste à balayer les rangs de sièges en s'arrêtant régulièrement sur un visage. Le défaut majeur de cette technique réside dans son rendu très mécanique. La seconde stratégie, moins mécanique, consiste à dessiner un triangle avec trois têtes dans le public. Chaque visage reçoit une attention particulière. Cette deuxième solution a l'avantage de rendre une impression de relation équitable entre individus. Cette relation est moins oppressante que celle qui oppose un orateur à une foule²³⁴. Néanmoins, il est nécessaire que chaque regard soit réellement adressé. Ce n'est qu'à cette condition que le public ressent une véritable connexion avec l'orateur.

Dans le cas d'un exposé oral en situation scolaire, René Simonet²³⁵ ainsi que Gilles Ferréol et Noël Flageul²³⁶ soulignent l'importance pour l'élève de regarder l'enseignant. Au même titre que tous les auditeurs, le professeur a besoin d'attention visuelle. Si le regard ou la prise de note de l'enseignant peuvent s'avérer déstabilisants pour l'apprenti orateur, il convient d'en relativiser l'importance : l'enseignant ne fait que son travail. Son intention n'est pas de critiquer l'élève, mais de l'aider à améliorer sa pratique de l'exposition orale²³⁷. Par ailleurs, l'apprenti

²²⁸ L'importance de ce feedback visuel a été développée *supra* dans la partie dédiée à l'intensité de la voix.

²²⁹ N. Bourgeois (2020-2021). *Didactique du français langue première et pratique de l'oralité [LROM2950]*. Support de séminaire : Université catholique de Louvain.

²³⁰ Cette capacité de lien est fréquemment utilisée au début des expositions orales. Le conférencier prend quelques instants pour balayer l'assemblée du regard et vérifier que chacun est prêt. Voir D. Chassé & R. Prigent. *Op. cit.*, p. 40.

²³¹ G. Ferréol & N. Flageul. *Op. cit.*, p. 145.

²³² R. Simonet (2000). *Op. cit.*, pp. 71-73.

²³³ D. Chassé & R. Prigent. *Op. cit.*, p. 45.

²³⁴ *Ibid.*

²³⁵ R. Simonet (2000). *Op. cit.*, p. 73.

²³⁶ G. Ferréol & N. Flageul. *Op. cit.*, p. 145.

²³⁷ R. Simonet (2000). *Op. cit.*, p. 73.

orateur doit éviter de regarder exclusivement les personnes qui lui sont proches²³⁸. Même si celles-ci lui offrent un regard bienveillant, ils ne doivent pas se convertir en l'unique cible de son attention au risque de perdre le reste de l'auditoire²³⁹.

Le regard et son rôle dans la communication sont promis à de belles découvertes grâce à la recherche en langue des signes. Les travaux de François Vergé²⁴⁰, de Laurence Meurant²⁴¹ et du laboratoire namurois de recherche en langue des signes francophone belge (LSFB) sont engageants. Bien qu'ils portent à ce stade majoritairement sur des pans linguistiques de la langue des signes, ils semblent ouvrir la voie à de nouvelles conceptions théoriques du regard et à des pistes originales de sémiotique visuelle. Ces recherches, certes balbutiantes, pourront certainement nourrir la recherche en linguistique non verbale²⁴².

La position du corps dans l'espace : la gestion de l'espace et la posture

Rares sont les orateurs qui n'ont pas questionné leur manière d'investir leur corps au cours de leurs présentations orales. La mobilité du corps dans un environnement donné est un enjeu majeur pour l'apprenti orateur. Le rapport du corps avec l'espace se caractérise de deux façons : la posture corporelle et la gestion de l'espace.

La posture corporelle

La posture du conférencier est sous-tendue par deux forces : le besoin d'ancrage et la nécessité de souplesse²⁴³. Le corps de l'orateur doit être détendu mais pas veule, et énergique mais pas crispé. Autrement dit, le corps doit être tonique²⁴⁴. Nathalie Bourgeois, pour référer à cette posture, recourt à la métaphore du roseau : bien enraciné, mais capable de plier au besoin²⁴⁵. Cet état du corps correspond à un état d'esprit. Même si l'orateur a un objectif bien précis, il doit être capable de s'adapter à son environnement.

Que l'orateur soit debout ou assis, sa posture repose avant tout sur un bon ancrage, c'est-à-dire un bon appui des pieds sur le sol²⁴⁶. Cet appui contribue à une meilleure expulsion de l'air depuis les poumons et à une stabilité de la posture générale²⁴⁷. Debout, les pieds du conférencier sont légèrement écartés. Les jambes sont tendues et les genoux déverrouillés, légèrement fléchis²⁴⁸ (fig. 13). Sur une chaise, le bassin du conférencier est au bord de l'assise et ses genoux forment un angle droit avec le sol²⁴⁹ (fig. 14). Une fois que les pieds sont bien ancrés et que le

²³⁸ R. Simonet (2000). *Op. cit.*, p. 73.

²³⁹ *Ibid.*

²⁴⁰ F. Vergé (2001). *Rôles et valeurs sémanticosyntaxiques du regard et des mouvements oculaires en Langue des Signes Française*. Travail de thèse pour l'obtention du grade de docteur en linguistique : Université de Paris 8.

²⁴¹ L. Meurant (2008). *Le regard en langue des signes : anaphore en langue des signes française de Belgique (LSFB), morphologie, syntaxe, énonciation*. Namur : Presses universitaires de Namur.

²⁴² A. Millet (2008). *Meurant Laurence, Le regard en langue des signes — Anaphore en langue des signes française de Belgique (LSFB) : morphologie, syntaxe, énonciation*, Presses universitaires de Namur et Presses universitaires de Rennes, 2008, dans *Lidil*, n° 38, pp. 140-142.

²⁴³ G. Ferréol & N. Flageul. *Op. cit.*, p. 39.

²⁴⁴ D. Chassé & R. Prigent. *Op. cit.*, p. 46.

²⁴⁵ N. Bourgeois. *Op. cit.*

²⁴⁶ B. Dufour et J. Brun. *Op. cit.*, p. 50.

²⁴⁷ *Ibid.* et R. Simonet (2000). *Op. cit.*, pp. 60-64.

²⁴⁸ B. Dufour et J. Brun. *Op. cit.*, p. 50.

²⁴⁹ *Ibid.*

bassin est stable sur les jambes, le dos peut s'élever correctement sur cette base solide et les épaules se déployer²⁵⁰. La réalisation de ce mouvement bombe légèrement le torse, ouvrant ainsi la cage thoracique, et maintient la sinuosité du dos, ce qui permet d'aligner la trachée avec le larynx. Pour libérer les voies respiratoires et faciliter la résonance, l'orateur peut relever légèrement le menton en portant son regard au loin²⁵¹ ou en imaginant un fil invisible qui relierait sa tête au plafond, comme une marionnette.



Fig. 13. Posture debout, genoux déverrouillés, menton relevé (K. Wettig (2012). *Singing like Callas & Caruso!. Belcanto voice & body training : A practical guide to your authentic voice*. Seattle (Washington, USA) : Amazone (CreatSpaceUSA), p. 94.)



Fig. 14. Posture assise (K. Wettig. *Op. cit.*, p. 98.)

Ces appuis solidement ancrés ne doivent pas empêcher l'orateur de conserver une posture à la fois souple et décontractée. Il convient de relâcher les épaules et de fléchir légèrement les genoux. Une posture contractée, surtout au niveau des muscles scalènes situés dans les épaules,

²⁵⁰ B. Dufour et J. Brun. *Op. cit.*, p. 50.

²⁵¹ D. Chassé & R. Prégent. *Op. cit.*, p. 46.

peut entraîner une crispation du larynx. Dans ce cas de figure, les cordes vocales se fatiguent plus rapidement et peinent à émettre des sons qui résonnent d'ailleurs très difficilement²⁵². Pour détendre le corps avant une performance, de nombreuses techniques existent. Elles proviennent d'une part des conseils issus des études de la respiration et d'autre part de l'échauffement physique²⁵³. Les muscles échauffés sont moins raides que les muscles froids. C'est pourquoi il est courant que certains orateurs échauffent leur corps.

La gestion de l'espace

L'espace de la présentation doit être pleinement investi par l'orateur. Avant toute chose, il est nécessaire que le conférencier prépare le lieu de la présentation²⁵⁴. Par exemple, l'orateur compense une luminosité insuffisante en ouvrant les rideaux ou en allumant. Une bonne lumière est recommandée pour éviter la somnolence du public²⁵⁵. De même, le présentateur veille à rassembler son public devant lui afin d'obtenir une meilleure énergie de groupe²⁵⁶. Une fois que l'orateur s'est approprié les lieux du mieux possible, il doit occuper cet espace durant sa performance.

Il est conseillé de se lever et de déambuler dans la pièce²⁵⁷. Toutefois, le conférencier doit veiller à ne pas donner le vertige à son public et à éviter les déplacements obsessionnels dus au stress²⁵⁸. Il est également attentif à tourner le moins possible le dos à son public lorsqu'il écrit au tableau, par exemple²⁵⁹.

Puisque se tenir debout offre une plus grande mobilité et liberté de mouvement, cette posture semble *à priori* la plus adaptée. Cependant, une posture assise octroie une meilleure oxygénation du corps et du cerveau²⁶⁰. En outre, être assis restreint les mouvements possibles des jambes et du tronc, ce qui permet un meilleur contrôle de la gestuelle et limite les mouvements parasites. Cette posture est préconisée pour les personnes moins confiantes et plus anxieuses. Néanmoins, la position assise demeure moins stimulante pour le public et peut provoquer une mauvaise circulation sanguine, voire des douleurs musculaires, si elle est tenue trop longtemps²⁶¹.

Il n'existe certainement pas de posture parfaite. Les recherches menées à ce propos montrent plutôt que la solution réside dans un subtil mélange des deux positions plutôt que dans l'exclusivité de l'une d'elles.

²⁵² D. MacFarland. *Op. cit., passim*.

²⁵³ R. Simonet (2000). *Op. cit.*, p. 64.

²⁵⁴ *Ibid.*, pp. 55-56.

²⁵⁵ *Ibid.*

²⁵⁶ D. Chassé & R. Prigent. *Op. cit.*, pp. 16-17.

²⁵⁷ R. Simonet (2000). *Op. cit.*, p. 65 et D. Chassé & R. Prigent. *Op. cit.*, p. 46.

²⁵⁸ R. Simonet (2000). *Op. cit.*, p. 65.

²⁵⁹ D. Chassé & R. Prigent. *Op. cit.*, p. 46.

²⁶⁰ D. Costa, G. Silva, J. S. Dos Santos, L. P. Gualdi & I. Lima (2019). *Influence of different postures on respiratory muscles activity during maximal voluntary ventilation in healthy adults*, dans *European Respiratory Journal*, n° 54, p. 762.

²⁶¹ F. Taillefer (2011). *Comparaison physiologique et biomécanique entre différentes postures assis-debout aux postures assis et debout*. Travail de thèse pour l'obtention du grade de docteur en biologie : Université Québécoise à Montréal.

La gestuelle

L'exposé oral a pour but d'attirer et de conserver l'attention du public. Cependant, il arrive que certains gestes inconscients parasitent le discours du conférencier. Ceux-ci sont souvent compulsifs : répétitifs²⁶² et facultatifs²⁶³. S'ils échappent à la perception de l'orateur, ils sont susceptibles de déconcentrer l'auditeur.

Bien que ces gestes parasites se manifestent également autour de la posture de l'orateur, c'est notamment le cas du mouvement de balancier, la recherche met l'accent sur les mouvements des mains, comme l'entortillement des doigts²⁶⁴. Les gestes parasites sont majoritairement autocentrés²⁶⁵, c'est-à-dire qu'ils sont exécutés par l'orateur sur son propre corps²⁶⁶. Ces gestes d'autocontact²⁶⁷ sont souvent exécutés par un orateur peu confiant qui touche son corps pour se rassurer en coupant la communication avec le public. Ces réflexes sont causés par la situation anxieuse.

Le meilleur moyen de s'en défaire consiste, dans un premier temps, à les identifier, car, le plus souvent, l'orateur n'en a pas conscience²⁶⁸. Il convient ensuite de travailler sur l'aisance et la diminution du stress par la respiration et par la répétition de la performance²⁶⁹. La dernière étape permettant d'améliorer son discours correspond à la mise en place et au renforcement d'une gestuelle efficace capable de soutenir la communication.

Les gestes efficaces se caractérisent par une fonction précise dans le discours, un rôle relationnel dans la communication, et une relative spontanéité.

Lors de la structuration du propos, la gestuelle peut accompagner la parole pour clarifier l'agencement des idées. Ronald M. Krauss et *al.* démontrent que les gestes, contrairement aux idées reçues, ne favorisent pas tant la compréhension du récepteur, mais bien celle de l'émetteur lui-même²⁷⁰. En effet, sa gestuelle l'aiderait à mieux organiser ses arguments et à être plus fluide²⁷¹. La principale fonction de ces gestes de clarification est énumérative²⁷². Ceux-ci placent les éléments du discours dans l'espace. Il peuvent par exemple indiquer l'ordre des éléments du plan en les représentant dans l'espace de droite à gauche ou de haut en bas²⁷³.

La gestuelle permet aussi d'établir un lien direct avec le public. Par exemple, ouvrir les bras vers l'auditoire ou faire un mouvement brusque pour réactiver l'attention provoque une réaction

²⁶² G. Ferréol & N. Flageul. *Op. cit.*, p. 145.

²⁶³ N. Bourgeois. *Op. cit.*

²⁶⁴ D. Chassé & R. Prigent. *Op. cit.*, p. 46., R. Simonet (2000). *Op. cit.*, p. 65. et V. Denault, S. Larivée, D. Plouffe, & P. Plusquellec (2015). *La synergologie, une lecture pseudoscientifique du langage corporel*. Dans *Revue de psychoéducation*, vol 43, p. 431.

²⁶⁵ N. Bourgeois. *Op. cit.*

²⁶⁶ *Ibid.*

²⁶⁷ G. Ferréol & N. Flageul, *Op. cit.*, p. 145.

²⁶⁸ D. Chassé & R. Prigent. *Op. cit.*, p. 39.

²⁶⁹ *Ibid.*

²⁷⁰ R. M. Krauss, R. A. Dushay, Y. Chen & F. Rauscher (1995). *The communicative value of conversational hand gesture*, dans *Journal of experimental social psychology*, vol. 31, n° 6, pp. 533-552.

²⁷¹ *Ibid.*

²⁷² N. Bourgeois. *Op. cit.*

²⁷³ R. Simonet (2000). *Op. cit.*, p. 65. Cet usage de l'espace comme moyen d'anaphore et de structuration de la parole est beaucoup développé dans la recherche en langue des signes, voir L. Meurant (2019-2020). *Op. cit.*

immédiate sur les auditeurs²⁷⁴. Le objectif de ces gestes relationnels consiste essentiellement à rappeler l'attention ou à créer de la proximité entre le récepteur et l'émetteur de la communication²⁷⁵.

Pour qu'un geste soit efficace, il doit être, ou du moins paraître, spontané²⁷⁶. Ce geste ne peut inspirer la spontanéité que s'il est synchronisé avec le propos qu'il accompagne²⁷⁷. Aussi, il semble d'autant plus naturel s'il est à la fois souple et détendu²⁷⁸. Sa signification doit également être claire et stable dans le temps, c'est-à-dire qu'il doit conserver le même sens tout le long de l'exposé²⁷⁹. Enfin, les mouvements efficaces spontanés sont relativement limités. En effet, un mouvement répété, même s'il est signifiant au départ, perd de son impact sur le spectateur jusqu'à devenir déliquescent. Il finit par parasiter le discours²⁸⁰.

D'une façon générale, les recherches mettent en avant l'importance de préserver la liberté dans la gestuelle²⁸¹. Imposer des gestes de façon artificielle et contraindre l'orateur et l'apprenti orateur à un statisme absolu se révèlent contreproductif. Pourtant, une partie de la pratique de l'oralité recourt à une sorte de grammaire du geste, le langage corporel universel, elle-même extraite de l'étude des lectures du langage corporel, la synergologie. À partir de ces gestes classés, les formateurs proposent, voire même imposent, une gestualité à l'orateur.

La synergologie : la déconstruction d'un faux démon sacré ?

Pour traiter de la gestualité, il est important d'évoquer les travaux traitant du langage corporel universel (LCU) et de l'étude de ce dernier, la synergologie initiée par Philippe Turchet²⁸². En effet, leur importance médiatique dans les milieux de l'oralité et leur statut discutables font d'eux des sujets incontournables. Tout d'abord, les représentants de cette étude publient énormément de livres à destination du grand public²⁸³. Leurs titres sont facilement reconnaissables grâce aux expressions : « décryptage de la corporalité » ou encore « les secrets et trahisons de votre corps »²⁸⁴. De plus, de nombreuses formations dont le contenu est extrait de ces livres sont proposées. Les principaux destinataires de ces formations sont les coaches de vie et de pratique de l'oralité, ou encore les gestionnaires en ressources humaines²⁸⁵. Cette visibilité se retrouve jusqu'à un certain point dans les écrits scientifiques. Deux thèses ont été rédigées sur la synergologie et son usage²⁸⁶. Néanmoins, la majeure partie de la littérature

²⁷⁴ R. Simonet (2000). *Op. cit.*, p. 65. et N. Bourgeois. *Op. cit.*

²⁷⁵ *Ibid.*

²⁷⁶ G. Ferréol & N. Flageul. *Op. cit.*, p. 145.

²⁷⁷ G. Ferréol & N. Flageul. *Op. cit.*, p. 145. et N. Bourgeois. *Op. cit.*

²⁷⁸ G. Ferréol & N. Flageul. *Op. cit.*, p. 145.

²⁷⁹ N. Bourgeois. *Op. cit.*

²⁸⁰ G. Ferréol & N. Flageul. *Op. cit.*, p. 145.

²⁸¹ G. Ferréol & N. Flageul. *Op. cit.*, *passim*, D. Chassé & R. Prigent. *Op. cit.*, *passim*. et R. Simonet (2000). *Op. cit.*, *passim*.

²⁸² Ph. Turchet (1998). *La synergologie : comprendre son interlocuteur à travers sa gestuelle*. Montréal : Les Éditions de l'Homme.

²⁸³ P. Lardellier (2008a). *Pour en finir avec la « synergologie ». Une analyse critique d'une pseudoscience du « décodage du non-verbal »*, dans *Communication. Information médias théories pratiques*, vol 26, n° 2, pp. 197-223, § 28.

²⁸⁴ *Ibid.*

²⁸⁵ *Ibid.*

²⁸⁶ J. Loranger (2020). *Les apports de la synergologie pour le psychothérapeute*. Travail de thèse pour l'obtention du grade de docteur en psychologie : Université du Québec — Trois-Rivières. et C. Monnin (2009). *Impact de la*

scientifique à ce sujet dénonce la synergologie en tant que « pseudoscience » comportant de nombreux risques. Vincent Denault²⁸⁷ et Pascal Lardellier²⁸⁸ sont les figures de proue de cette dénonciation.

Avant d'aborder les points sur lesquels la synergologie peut être remise en cause, il convient d'en donner une définition, si succincte soit-elle. Cette théorie a émergé sous l'impulsion de Philippe Turchet, consultant en communication, à la fin des années 1990. Elle consiste en une analyse de la signification des mouvements inconscients et subconscients à partir d'un corpus vidéo²⁸⁹. L'objectif de cet examen est de produire un lexique de mouvements permettant de déduire le flux de pensée et l'état émotionnel d'un interlocuteur²⁹⁰. Ce lexique permettrait à terme de neutraliser les gestes inconscients afin que l'orateur ait un contrôle total de sa performance²⁹¹.

Cette dernière utilité semblerait a priori intéressante pour une séquence sur l'oralité et plus précisément sur l'exposé oral. Cette pertinence est contestable suivant deux dynamiques : (1) celle de la validité du discours au regard des normes académiques et des disciplines-cadre, et (2) celle de l'intérêt de ces études dans l'enseignement de la production oral et dans la transmission des valeurs démocratiques.

La validité du discours

Premièrement, comme l'introduction de cette partie l'a stipulé, la validité académique et scientifique de la synergologie ne fait pas l'unanimité parmi les chercheurs. Ses opposants déplorent principalement un manque de relecture par les pairs²⁹² ainsi qu'un manque

communication voco-visuelle dans le management sur la motivation des collaborateurs. Travail de thèse inédit pour l'obtention du grade de docteur en sciences du management : École Polytechnique Fédérale — Lausanne

²⁸⁷ À titre d'exemples, V. Denault (2015). *L'incidence de la communication non verbale lors de procès. Une menace à l'intégrité du système judiciaire ?*. Travail de mémoire inédit pour l'obtention d'un diplôme de master : Université du Québec à Montréal. ;

V. Denault et al. (2015). *Op. cit.* ;

V. Denault, H. Delmas & N. Rochat (2016). *Credibility assessment of witnesses: Dubious criteria and pseudoscience*, dans *26th Annual Conference of the European Association of Psychology and Law*, Université de Toulouse Jean Jaurès. ;

V. Denault & L. M. Jupe (2018). *Justice at risk! An evaluation of a pseudoscientific analysis of a witness' nonverbal behavior in the courtroom*, dans *Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, vol. 29, n° 2, pp. 221-242. ;

V. Denault & L. M. Jupe (2019). *Science or pseudoscience? A distinction that matters for police officers, lawyers and judges*, dans *Psychiatry, Psychology and Law*, vol. 26, n°5, pp. 753-765. ;

V. Denault, P. Plusquellec, L. M. Jupe, M. St-Yves, N. E. Dunbar, M. Hartwig & H. Otgaar (2020). *L'analyse de la communication non verbale : Les dangers de la pseudoscience en contextes de sécurité et de justice*, dans *Revue internationale de criminologie et de police technique et scientifique*, vol. 73, n° 1, pp. 15-44.

²⁸⁸ À titre d'exemples, P. Lardellier (2008a). *Op. cit.*,

P. Lardellier (2008 b). *Arrêtez de décoder : pour en finir avec les gourous de la communication*. Charmey : Les Éditions de l'Hébe. ;

P. Lardellier (2008 c). *De la désymbolisation des relations interpersonnelles à l'œuvre dans certaines sphères entrepreneuriales*, dans *MEI, communication, organisation, symboles*, vol. 29. ;

P. Lardellier (2010). *Un certain libéralisme relationnel*, dans *Revue du MAUSS*, vol. 35, n° 1, pp. 571-585. ;

P. Lardellier (2017). *Enquête sur le business de la communication non verbale : une analyse critique des pseudosciences du « langage corporel »*. Caen : Éditions EMS Management et Société.

²⁸⁹ J. Loranger. *Op. cit.*, p. 6.

²⁹⁰ *Ibid.*, pp. 7-8.

²⁹¹ P. Lardellier (2008a). *Op. cit.*, partim.

²⁹² V. Denault et al. (2015). *Op. cit.*, pp. 436-437.

d'expérimentations et de preuves scientifiques vérifiables²⁹³. Ce à quoi, les défenseurs de la synergologie, tels que Jonathan Loranger, répondent en faisant valoir divers arguments.

Jonathan Loranger estime que s'il manque des preuves recevables, c'est notamment parce que l'expérimentation de la synergologie dans un environnement scientifique est tout simplement impossible. Pour cause, la méthodologie d'observation de la synergologie requerrait un examen *in situ*, ce que les études en laboratoire ne permettent pas²⁹⁴. Il ajoute que la principale critique dirigée contre la synergologie est également valable pour les chercheurs qui la lui ont adressée, dans la mesure où ceux-ci affirment que la synergologie est une pseudoscience sans aucun contrexamen ni aucune contreproposition²⁹⁵.

Le docteur en linguistique explique également que le constat concernant un manque d'expérimentations remonte aux premières controverses de Pascal Lardelier en 2008²⁹⁶, lorsque le peu de publications existantes ne permettait effectivement pas d'évaluer correctement la qualité de la théorie²⁹⁷. Pourtant, un constat similaire a été dressé en 2015²⁹⁸. Jonathan Loranger réplique alors en accusant les opposants de ne pas avoir lu les ouvrages plus récents et de ne s'être basés que sur des articles plus anciens²⁹⁹. Or il admet lui-même que les documents fondateurs de la synergologie sont difficiles d'accès et que les publications académiques le sont encore plus³⁰⁰. Pour expliquer cette confidentialité, il évoque que la diffusion des publications sur la synergologie représenterait un danger pour la sécurité publique. Il va jusqu'à émettre un parallèle douteux entre le manque de publication sur la synergologie et le manque de publication sur le nucléaire lié à des raisons de sécurité publique³⁰¹.

Dans certains domaines, il est même préférable d'éviter de publier, pour des raisons de sécurité publique. Par exemple, il serait dangereux d'exiger des gouvernements d'utiliser les connaissances sur le nucléaire, à condition de les avoir publiées, au préalable, dans des revues à comité de lecture, qui soient des entreprises privées et indépendantes.³⁰²

Du reste, Vincent Denault et *al.* ne mettant pas en doute pas l'honnêteté intellectuelle des synergologues estiment que leurs travaux relèvent davantage d'un calque approximatif des codes académiques que de recherches sérieuses³⁰³. Jonathan Loranger interprète cette différence comme la mécompréhension entre deux systèmes : la recherche privée et appliquée d'un côté, et la recherche universitaire et fondamentale de l'autre³⁰⁴.

Deuxièmement, la prise en compte des travaux antérieurs des disciplines-cadres de la synergologie apparaît toute relative. Les publications de synergologie reposent principalement

²⁹³ V. Denault et *al.* (2015). *Op. cit.*, p. 432.

²⁹⁴ J. Loranger. *Op. cit.*, pp. 10-11.

²⁹⁵ *Ibid.*, p. 14.

²⁹⁶ *Ibid.*, p. 13.

²⁹⁷ *Ibid.*

²⁹⁸ V. Denault et *al.* (2015). *Op. cit.*

²⁹⁹ J. Loranger *Op. cit.*, p. 13.

³⁰⁰ *Ibid.*

³⁰¹ *Ibid.*, pp. 10-11.

³⁰² *Ibid.*

³⁰³ V. Denault et *al.* (2015). *Op. cit.*, *partim.*

³⁰⁴ J. Loranger. *Op. cit.*, p. 13.

sur des travaux mécanistes des sciences de la communication qui sont dépassés depuis plus de 30 ans³⁰⁵. Elles ignorent de ce fait les travaux menés depuis plusieurs années et qui sont aujourd'hui majoritairement reconnus³⁰⁶. C'est pourquoi la synergologie ne tient pas compte des variations psychologiques, sociologiques et contextuelles que subit un geste³⁰⁷. Elle décontextualise les mouvements³⁰⁸. D'une part, elle limite la communication à la production d'un seul individu alors que la recherche admet communément que le locuteur n'est pas l'auteur de la communication³⁰⁹. D'autre part, elle généralise les nuances entre les gestes à une dualité : geste d'ouverture et geste de fermeture³¹⁰.

L'intérêt dans l'enseignement

Les observations proposées par la synergologie s'avèrent inexploitable pour l'enseignement de l'oralité. Comme Jonathan Loranger le remarque lui-même : il n'existe pas de sémiologie des gestes utilisable dans la vie quotidienne d'après la communauté scientifique³¹¹. Si la synergologie aspire à devenir cette sémiologie, elle en est encore loin. D'une part, elle s'intéresse à la microgestualité dont la caractéristique principale est d'être inconsciente ou semi-consciente³¹². Or inculquer ou désapprendre un geste inconscient relève davantage de la psychologie que de l'enseignement. D'autre part, son utilisation principale, selon les thèses doctorales, est passive à travers l'observation de l'oralité afin de « décrypter » l'interlocuteur lors d'un recrutement ou d'un interrogatoire. En aucun cas, ces deux recherches pourtant favorables à la synergologie n'ont évoqué la pertinence d'une application active de cette théorie à des pratiques d'enseignement de l'oralité.

En outre, l'enseignant qui souhaiterait proposer cet outil d'analyse du langage corporel doit avant tout interroger les valeurs qui sont transmises par cet instrument. Comme ce travail l'a déjà relevé, l'utilisation d'un instrument ne peut se passer d'un questionnement sur ses valeurs et ses limites³¹³. Or la synergologie définit la communication comme une relation conflictuelle dans un état de confrontation³¹⁴. Cette relation est régie par la loi du plus fort. Chaque interlocuteur se trouve face à ni plus ni moins qu'un dilemme primitif : manger ou être mangé. Soit il prend le rôle fort de manipulateur et cherche à envouter son interlocuteur, soit il se soumet et est manipulé³¹⁵. Cette conception se retrouve jusque dans les titres des ouvrages. « Ces gestes qui vous trahissent », « les codes inconscients de la séduction », « [...] comment se défendre [...] contre les techniques de manipulation » ou encore « ces gestes qui parlent à votre place » sont autant d'expressions révélatrices de la conception. Il s'agit de ne pas s'autotrahir et de séduire³¹⁶. Or la tendance didactique actuelle prône davantage une conception

³⁰⁵ P. Lardellier (2008a). *Op. cit.*, § 30.

³⁰⁶ V. Denault et al. (2015). *Op. cit.*, *partim*.

³⁰⁷ P. Lardellier (2008a). *Op. cit.*, § 24.

³⁰⁸ *Ibid.*, § 64.

³⁰⁹ *Ibid.*, § 30.

³¹⁰ *Ibid.*, § 61.

³¹¹ J. Loranger. *Op. cit.*, p. 2.

³¹² *Ibid.*, p. 7.

³¹³ Voir le chapitre 2 sur le support de l'exposé.

³¹⁴ P. Lardellier (2008a). *Op. cit.*, § 38-45.

³¹⁵ *Ibid.*, § 17.

³¹⁶ P. Lardellier (2008a). *Op. cit.*, § 16-17. À titre d'exemple, Ph. Turchet (2004). *Les codes inconscients de la séduction. Comprendre son interlocuteur grâce à la synergologie*. Paris : Édition de l'Homme (Pocket évolution),

de la relation comme un échange qui doit être respectueux et honnête. L'importance de la recherche d'un consensus dans le débat décrite dans le programme pour l'UAA4 est un exemple représentatif³¹⁷.

Pour clore ce propos, il semble clair que le statut académique et scientifique de la synergologie n'est pas défini par cette contribution. Toutefois, l'état de l'art au sujet de cette théorie montre que son utilisation dans une salle de classe n'est actuellement pas recommandable en raison de sa validité approximative et de son manque d'intérêt didactique. Bien que la synergologie puisse un jour être un outil de l'étude de la communication non verbale, son statut académique et scientifique actuel n'est pas encore assez bien défini. Une clarification de ce statut nécessite des recherches plus avancées et poussées qui n'existent pas encore à ce jour. Quand bien même sa valeur académique et disciplinaire serait attestée, son emploi se porterait davantage sur l'examen d'une oralisation que sur la production de celle-ci. Son enseignement dans le cadre de l'exposé oral se révélerait inepte. Enfin, la conception de la communication issue de la synergologie va à l'encontre des conceptions de l'oralité démocratiques prônées par l'enseignement. Le but d'une discussion, et même d'un débat, n'est pas d'imposer son avis à l'autre au prix d'une manipulation, mais d'arriver à un consensus éclairé.

La linguistique langue des signes : une ressource pour l'avenir

Un domaine d'étude très prometteur concernant la communication non verbale et qui, contrairement à la synergologie, a déjà acquis son statut académique est la recherche en linguistique langue des signes. Ce domaine de la recherche linguistique est encore très jeune. En effet, même si les premiers travaux de phonétiques signées sont initiés par William Stokoe en 1980³¹⁸, il faut attendre le début des années 2000 pour que la linguistique se penche sur la langue des signes qui n'a pas encore le statut de langue. De fait, ce n'est qu'au début du XXI^e siècle que la langue des signes obtient le statut de langue grâce aux travaux de linguistes avant-gardistes pointant les diverses similitudes entre les langues signées et les langues orales³¹⁹. À ce premier mouvement succède un second consistant non plus à discerner les ressemblances entre ces deux catégories de langues, puisqu'il n'était plus nécessaire de légitimer le statut d'aucune d'entre elles, mais leurs singularités propres³²⁰. C'est dans cette perspective que s'inscrivent les recherches du laboratoire namurois en langue signée francophone de Belgique (LSFB). Ces travaux portent sur la comparaison des langues orales et signées afin de distinguer ce que celles-ci développent comme spécificité dans leur système linguistique propre³²¹. Ce type d'analyse porte sur l'utilisation du corps comme moyen de communication, ce qui fait de

J. Messinger (2008). *Ces gestes qui vous trahissent. La bible illustrée pour décoder le sens caché de tous les gestes*. Paris : Éditions First (J'ai lu), R. Mercier (2021). *Manuel du langage corporel : comment analyser les gens, lire leur communication non verbale et se défendre facilement contre les techniques de manipulation, s.l. : autopublication*. et J. Navarro, M. Karlins & D. Lafarge (2018). *Ces gestes qui parlent à votre place : Les secrets du langage corporel*. Paris : Pocket (Poche).

³¹⁷ Ministère de l'Éducation (2018). *Compétences terminales et savoirs requis en français Humanités générales et techniques*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles, pp. 30-31.

³¹⁸ W. C. Stokoe (1980). *Sign language structure*, dans *Annual review of anthropology*, pp. 365-390.

³¹⁹ L. Meurant (2008). *Op. cit.*, p. 1.

³²⁰ *Ibid.*

³²¹ Id. (2019-2020). *Op. cit.*

lui un outil pertinent pour étudier la communication non verbale. Les articulateurs de la langue des signes sont les mains, les yeux (donc le regard), le positionnement du corps et la bouche (sans la vocalisation).

Laurence Meurant tend à démontrer l'importance du regard dans la langue des signes en développant la notion d'anaphore visuelle dans son livre *Le regard en langue des signes*³²². Le regard place les différents référents du discours dans l'espace autour du locuteur. Avec la participation dans une certaine mesure de la position du buste, il active l'un ou l'autre référent auquel les mains viennent ajouter un prédicat³²³. L'orateur qui énumère son plan de haut en bas procède de façon similaire : il structure son discours dans l'espace auquel il ajoute un prédicat oralisé. Par ailleurs, il a tendance à rappeler l'endroit du discours dans lequel il se trouve en resituant le présent sur son schéma projeté dans l'espace. Si les recherches actuelles démontrent particulièrement l'importance de la main dans ce système anaphorique, il est clair que le regard et la posture du buste interviennent également. De plus, il ne fait nul doute que l'espace autour de l'orateur est un lieu de stockage de référence. Il serait intéressant d'observer et analyser cette anaphorisation de l'espace par les orateurs, en supposant par exemple que celui-ci recourt au regard pour évoquer des référents bien précis. Une autre étude pourrait porter sur la nuance donnée aux verbes d'action par les mains et par l'orientation du tronc.

Si les rapprochements entre la linguistique langue des signes, encore balbutiante, et la communication non verbale demeurent un champ d'investigation peu développé, ces recherches n'en sont pas moins prometteuses. De surcroît, les avantages de l'utilisation de l'approche linguistique langue des signes dans la communication orale par rapport à la synergologie sont triples. Premièrement, la linguistique langue des signes jouit d'ores et déjà de la reconnaissance d'un statut académique : sa rigueur scientifique et académique a été démontrée. Les expériences sont menées avec sérieux et la relecture par les pairs est avérée. En outre, cette discipline actualise des notions déjà existantes et validées par la recherche. Deuxièmement, ces notions sont censément maîtrisées par les enseignants de français en Belgique puisqu'ils sont formés à la linguistique. Ceux-ci transmettraient donc ces savoirs avec plus de facilité. Troisièmement, l'approche linguistique en LSF présente l'avantage de tendre vers la production. Les recherches menées par Laurence Meurant et son équipe servent à constituer un dictionnaire de LSF et une grammaire didactique pour les enfants sourds. Les savoirs produits détiennent déjà en eux cette visée didactique et productive. Il ne s'agit pas d'utiliser de façon active un outil d'analyse rétrospectif, mais de mobiliser des connaissances pour s'exprimer.

³²² L. Meurant (2008). *Op. cit.*, p. 1.

³²³ *Ibid.* et Id. (2019-2020). *Op. cit.*

4. Synthèse du chapitre et propositions didactiques

L'oralisation de l'exposé oral correspond à sa mise en musique et en mouvement. Ces deux temps portent respectivement sur les éléments paraverbaux et non verbaux. Les éléments paraverbaux comprennent la respiration, la sonorité et le volume de la voix, ainsi que les variations de l'intonation et du débit. La communication non verbale comporte la gestion du regard, la position corporelle et la gestuelle. Trois forces motrices traversent la description de tous ces éléments : la spontanéité, la modération et la variation. La communication paraverbale et non verbale requièrent un constant jeu d'équilibre afin de conserver l'attention de l'auditeur. Sur ces sujets, il semble pertinent de proposer les principes d'action suivants.

Actualiser l'explication sur la respiration

La manière dont la respiration est couramment expliquée est susceptible d'être mal interprétée et de provoquer de mauvais réflexes respiratoires dommageables pour l'adolescent et l'enfant. L'enjeu n'est pas de bannir absolument l'explication de la double respiration et l'observation du gonflement du ventre. Il s'agit plutôt de l'actualiser en orientant davantage l'attention de l'élève sur les sensations de sa respiration plutôt que sur une observation. Au lieu de demander à l'élève de sortir le ventre, l'enseignant devrait lui proposer de ressentir les pressions qu'exerce le diaphragme sur ses viscères et sur sa cage thoracique. Une meilleure explication a pour effet d'améliorer la capacité d'élocution de l'élève ainsi que l'oxygénation de son corps. Cette meilleure respiration requiert une pratique régulière qui ne saurait être exclusivement réservée au cours de français, raison pour laquelle la mise en place d'un projet transdisciplinaire pourrait s'avérer judicieuse.

Mettre en place un atelier sur la sonorité et le volume de la voix

Il est clair qu'une véritable explication sur volume de la voix ne saurait se limiter à ces deux mots : « plus fort ». Le volume dépend grandement de la respiration et de la position du corps. Ces deux paramètres influencent directement les résonateurs du corps. Il est important que l'élève le comprenne, en lui rappelant l'analogie entre l'acoustique du corps humain et celle d'un instrument de musique, par exemple : pour l'un comme pour l'autre, le volume dépend de la propagation des ondes sonores dans le corps de résonance. La mise en place d'un moment d'atelier-laboratoire sur la résonance de la voix serait bénéfique pour les apprenants, car, au-delà de l'esprit de classe que ce genre d'activité développe, ce temps d'expérimentation leur permettrait d'améliorer sensiblement la gestion de leur voix et de leur stress. Ces ateliers pourraient avoir lieu dans différentes salles, ce qui permettrait à l'élève de prendre conscience de l'influence qu'a l'acoustique d'une pièce sur la portée de sa voix.

Baser la didactique de l'intonation et du débit sur la musicalité du discours

La métaphore de la musique se file également quant à l'intonation et au débit. Un système d'annotation servant à représenter les variations de ton et de débit, pourrait permettre d'augmenter la qualité de la performance. En outre, l'enseignant doit veiller à ne pas imposer des nombres arbitraires de silences ou de moments d'accélération. De fait, ce comportement pousse les élèves à introduire des variations sans que celles-ci soient justifiées. Or cette pratique

est délétère à l'ensemble de l'exposition puisqu'elle provoque une incompréhension chez les condisciples dont la qualité d'écoute baisserait indubitablement.

Définir les rôles du regard dans la communication

Le regard est l'un des meilleurs outils de communication entre l'orateur et son public. Chacun des acteurs de la communication retire des informations de ces échanges. Le conférencier remarque les éléments moins bien compris ou reçus et le public capte l'aisance de l'orateur. Mettre en évidence ces informations issues de l'observation de l'auditoire permettrait à certains élèves plus timides de trouver de l'intérêt à relever la tête de leur feuille. À ce sujet, les techniques du balayage et du triangle sont une bonne première manière d'approcher le regard puisqu'elles le désincarnent et le mécanisent. Néanmoins, si ces approches sont de prime abord intéressantes, elles nécessitent bien vite un réinvestissement personnel. Les élèves plus avancés dans la pratique orale pourraient quant à eux être intéressés par l'apprentissage et l'exploration du regard comme milieu anaphorique.

Favoriser une posture tonique, ancrée et mobile

Un rapide rappel concernant une posture oratoire efficace avant chaque journée de présentation aurait un grand bénéfice sur l'ensemble des performances des élèves. Cette posture, inspirée de la posture de chant lyrique, doit être tonique, ancrée et mobile. La tête est droite et les épaules détendues, les pieds un peu écartés et bien ancrés dans le sol, et les genoux légèrement fléchis. Si l'orateur est assis, ses fesses doivent s'avancer jusqu'au bord de l'assise. Aucune posture n'est exempte de défaut. C'est pourquoi un choix entre une posture debout ou assise n'est pas clairement dessiné. Il s'agit néanmoins de rappeler aux élèves de ne pas se cantonner à une de ces deux positions, en particulier pour les exposés plus longs.

Valoriser une gestuelle spontanée et signifiante

Cette étude a montré combien il est essentiel de ne pas cadenasser les élèves dans des gestes imposés ou dans un statisme absolu. Un bon enseignement de la gestuelle pourrait se faire à travers l'explication de la gestuelle signifiante en proposant une série de gestes correspondant à une fonction dans le discours comme l'énumération, ou correspondant à un investissement relationnel comme les gestes à destination du public pour commencer la présentation. Ici encore, l'enseignant doit être soucieux de ne pas imposer un nombre de gestes, voire même l'utilisation de tel ou tel mouvement abstrait. Leur manque de spontanéité parasiterait la performance plus qu'autre chose.

Éviter le recours à la synergologie

Le recours à la synergologie dans l'enseignement de la production orale et de l'exposé oral n'est pas adéquat. Tout d'abord, le statut scientifique de la synergologie est actuellement mal défini. L'enseigner reviendrait à lui conférer un statut qu'elle n'a pas. Ensuite, même si un usage de ces techniques existe, il porte sur l'observation et l'interprétation des gestes et pas sur leur production. Enfin, les valeurs transmises par ces théories entrent en inadéquation avec les objectifs démocratiques de l'enseignement de l'oralité et de l'argumentation.

Si l'enseignant souhaite apporter un discours scientifique à sa séquence sur le non verbal, il est préférable qu'il ait recours aux recherches en communication et en linguistique. Ces deux secteurs d'investigation, et plus particulièrement les études en linguistique langue des signes, sont prometteurs. Un autre avantage de ces théories réside dans la connaissance que détiennent déjà les professeurs de français en linguistique. Ils sont ainsi plus à même de comprendre, transmettre et critiquer les savoirs qu'ils enseignent.

Chapitre 4 : L' évaluation de l'exposé

« L'évaluation [de l'oralité] recouvre un ensemble complexe de conceptions et de démarches.

Le risque est alors grand, pour les enseignants, de se résoudre à une réduction de cette complexité.»

André de Peretti (1992). *Formation d'enseignants et langues vivantes*³²⁴.

1. L'évaluation de l'exposé au sein de l'oralité

L'exposé oral jouit d'un statut singulier au sein des genres de l'oralité. Cette singularité se reflète aussi dans son évaluation. Elle tient à deux points principaux : son origine et son aspect monologique.

En effet, les genres de l'oral, et donc l'exposé oral, définis par Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly ont pour objectif de faciliter l'enseignement et l'évaluation de l'oralité³²⁵. Pour remédier à la complexité de l'oralité, les deux chercheurs ont établi une liste de genres oraux. Ceux-ci sont autant de formes orales archétypiques dont les éléments constitutifs sont facilement identifiables. Ainsi, la définition de l'exposé oral a guidé les enseignants dans l'évaluation de l'oralité et a fait émerger l'évaluation de l'exposé³²⁶.

Par ailleurs, l'exposé oral a l'intérêt d'être un genre monologique. De fait, l'orateur est l'unique émetteur de la communication. Même si le public a une importance dans l'échange par les informations qu'il peut donner par son attitude, il demeure majoritairement passif. Ce genre oral requiert par conséquent une moindre prise en compte des réactions du public³²⁷. De ce fait, son évaluation est simplifiée. L'enseignant peut se concentrer sur un seul émetteur. Son attention est meilleure. Toutefois, son caractère monologique le désavantage. Elisabeth Nonnon souligne que les genres non conversationnels, tels que l'exposé, sont les parents pauvres de la recherche en oralité³²⁸. En effet, pour elle, les travaux en oralité portent davantage sur les genres du débat, par exemple³²⁹.

Une autre caractéristique de l'exposition orale simplifie l'évaluation : sa préparation. Puisqu'il fait partie des oraux préparés, il est plus facilement analysable que les oraux spontanés moins normés³³⁰. Il produit aussi plus de traces conservables : le support et la prise de note³³¹.

³²⁴ A. de Peretti (1992). *Formation d'enseignants et langues vivantes. Questions d'évaluation*, dans *Le Français dans le monde*, n° spécial intitulé *Recherches et applications*, p. 129.

³²⁵ *Ibid.*, p. 23.

³²⁶ E. Nonnon (2005). *Entre description et prescription, l'institution de l'objet : Qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral ?*, dans *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, vol. 31, n° 1, p. 167.

³²⁷ *Ibid.*, p. 169.

³²⁸ E. Nonnon (2005). *Op. cit.*, p. 167.

³²⁹ *Ibid.*

³³⁰ S. Colognesi, F. Nils, & M.-F. Stordeur (2021). *7 dilemmes rencontrés par les enseignants du primaire quand ils évaluent les exposés oraux des élèves*, dans *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, vol. 7, n° 2, pp. 7-37.

³³¹ *Ibid.*

2. Les obstacles de l'évaluation

En dépit de ce statut particulier, l'exposé reste soumis à certains problèmes de l'évaluation de l'oral.

Le temps

Tout d'abord, le temps reste un obstacle majeur. Organiser une évaluation formative et une évaluation certificative est gourmand en temps³³². L'analyse des pratiques enseignantes démontre que le plus souvent l'oralité est évaluée deux à trois fois sur l'année et sur des objets différents³³³. Or, une unique évaluation d'un objet oral entérine des différences sociales acquises en dehors de l'école, créant de ce fait un risque de violence symbolique à l'égard de l'orateur comme l'indique Elisabeth Nonnon³³⁴. Un apprenti orateur moins expérimenté se sent inférieur à un élève qui a suivi quelques cours de déclamation par exemple. Cette pratique est donc à proscrire.

Le manque de programmation

Certes, l'oralité est programmée à l'intérieur des cycles maternel, primaire et secondaire. Cette programmation est présente sous la forme de genres, comme c'est le cas dans le secondaire avec l'UAA4 sur le débat ou avec l'exposé dans l'UAA2. Toutefois, les chercheurs relèvent l'absence d'une programmation de l'oralité en tant que telle³³⁵. En effet, elle est toujours représentée par l'intermédiaire d'un genre en didactique du français. De plus, cette programmation demeure à un niveau disciplinaire³³⁶. L'oralité est abordée en français, dans les cours de langues secondes ou dans l'option d'art d'expression ou de théâtre. Il n'émerge pas une programmation interdisciplinaire, de didactique générale, de l'oral. Enfin, cette programmation se limite aux cycles. Elle ne porte pas sur le cursus complet de l'oralité de l'élève depuis la maternelle jusqu'à la fin des secondaires³³⁷. Or une programmation transdisciplinaire et transversale permettrait de répartir plus précisément les éléments déjà connus et à connaître. Par exemple, les éléments non verbaux à travailler pourraient être répartis tout au long du cursus. Cela simplifierait l'évaluation qui pourrait se focaliser sur l'un ou l'autre élément.

L'absence d'une norme consensuelle

L'exposé oral en tant que genre est assez simple à évaluer puisqu'il repose sur des caractéristiques précises qui font consensus. Toutefois, l'oralité en général (et donc celle de l'exposition) n'est pas dans ce cas³³⁸. En effet, Stéphane Colognesi et al.³³⁹ et Elisabeth Nonnon³⁴⁰ pointent l'absence d'un étalon consensuel, d'une norme. Ce manque prend ses

³³² S. Colognesi et al. (2021). *Op. cit.*, p. 13.

³³³ L. Lafontaine & C. Préfontaine (2007). *Op. cit.*, Introduction.

³³⁴ E. Nonnon (2005). *Op. cit.*, p. 172.

³³⁵ S. Colognesi et al. (2021). *Op. cit.*, *partim.*, E. Nonnon (2005). *Op. cit.*, *partim.*, et C. Dumais (2008). *Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3^e secondaire : une description*. Travail de mémoire pour l'obtention d'un diplôme de master en linguistique : Université du Québec : Montréal - Canada. , *partim.*

³³⁶ S. Colognesi et al. (2021). *Op. cit.*, p. 13., E. Nonnon (2005). *Op. cit.*, p. 166., C. Dumais (2008). *Op. cit.*, p. 52.

³³⁷ *Ibid.*

³³⁸ E. Nonnon (2005). *Op. cit.*, pp. 165-167.

³³⁹ S. Colognesi et al. (2021). *Op. cit.*, pp. 13-14.

³⁴⁰ E. Nonnon (2005). *Op. cit.*, p. 165.

racines dans les courants de valorisation de l'oral en classe³⁴¹. Ceux-ci sont héritiers de la linguistique comme nous l'avons présenté dans le premier chapitre. L'étude linguistique a une ambition descriptive de la langue qui est en contradiction avec le principe d'évaluation³⁴². Pour Elisabeth Nonnon, cette incompatibilité avec l'évaluation dépasse l'héritage linguistique³⁴³. Elle est causée par les fonds militants des courants pédagogiques pour l'oralité³⁴⁴.

S'il est vrai qu'un véritable consensus n'émerge pas pour les critères et pour les indicateurs, il est erroné d'estimer qu'il n'y a pas des grandes tendances. La recherche de Stéphane Colognesi et *al.* met en lumière des récurrences : l'importance des paramètres paraverbaux (volume, débit, notamment.) et non verbaux (posture, aisance entre autres). Il semble que ce manque réside davantage dans une institutionnalisation de ces pratiques d'évaluation que dans l'imposition d'une norme consensuelle, même si des disparités d'enseignement et d'évaluation de l'oralité existent bel et bien.

Pour Stéphane Colognesi et *al.*, cette absence de jalon cause un manque d'outils et de critères précis qui ne dénaturent pas l'oralité³⁴⁵.

La multifocalisation de l'évaluation

Le nombre de critères d'évaluation pour l'oralité et le genre de l'exposé posent un problème de gestion de l'évaluation. Les paramètres à observer sont nombreux et très diversifiés³⁴⁶. Ils requièrent simultanément la vue et l'audition du professeur afin d'analyser tous les paramètres dont entre autres la voix, la posture, les usages des supports. De plus, l'enseignant doit être attentif au contenu et aux normes linguistiques employées par l'élève. Une performance orale est un objet complexe.

Face à un objet à ce point holistique, l'enseignant peut se trouver tiraillé entre un retour généralisé sur la prestation ou une rétroaction détaillée³⁴⁷. Puisqu'une observation minutieuse de chaque critère semble trop laborieuse, la rétroaction ne peut être que plus *générique*.

La tension entre réussite du genre et réussite scolaire

Si jusqu'à présent les problèmes concernaient principalement l'oralité, il est inexact de lui imputer toutes les difficultés. La question du genre oral est problématique dans l'évaluation. Elisabeth Nonnon remarque que la pratique scolaire tend à différencier la réussite du genre et la réussite scolaire³⁴⁸. Dans le cas de l'exposé oral, l'élève est plus souvent évalué sur des tics langagiers que sur le contenu³⁴⁹. Or l'objectif premier de l'exposé oral, comme défini dans le premier chapitre, est de transmettre un contenu informatif inconnu à un groupe de personnes. Évaluer l'exposé oral revient à se poser la question de l'objet à évaluer. Le genre est-il l'objectif de l'évaluation ou bien n'est-il qu'un prétexte à l'évaluation de l'oralité en général ? Ce

³⁴¹ E. Nonnon (2005). *Op. cit.*, p. 168.

³⁴² *Ibid.*, p. 165.

³⁴³ *Ibid.*

³⁴⁴ *Ibid.*

³⁴⁵ S. Colognesi et *al.* (2021). *Op. cit.*, p. 13.

³⁴⁶ *Ibid.*, *partim*.

³⁴⁷ *Ibid.*, p. 20.

³⁴⁸ E. Nonnon (2005). *Op. cit.*, p. 176.

³⁴⁹ *Ibid.*

mémoire s'occupe du premier cas : de l'exposé oral en tant que genre. Toutefois, le genre ne peut se passer totalement d'une évaluation de son médium.

3. La forme de l'évaluation

À ces obstacles, l'évaluation réagit en prenant des formes très différentes dans les pratiques enseignantes. Grille critériée, rétroaction générale oralisée, autoévaluation par écrit, grille d'observation, ou encore retour des pairs ne sont que quelques exemples de ces pratiques³⁵⁰. Six grands points structurent ces us : la cotation, le médium, la temporalité, la prise en compte de l'émotion de l'orateur, la prise en compte de l'écoute du public et le jugement du contenu. Concernant ces points, la recherche est encore au stade de la description des pratiques et non de la programmation.

La cotation

Comment poser une notation sur une évaluation qui semble subjective pour certains professeurs ? Ceux-ci hésitent entre coter ou non l'exposé oral. D'une part, mettre des points sur une prestation orale leur semble trop subjectif. D'autre part, ils sentent un besoin de donner des points dans le bulletin et d'institutionnaliser ces résultats³⁵¹.

Par ailleurs, plusieurs modalités de transcription des résultats coexistent sans qu'une d'entre elles s'impose unanimement comme norme dans les pratiques. Ainsi, certains professeurs peuvent remettre une évaluation avec des notes chiffrées pour une suite de critères. D'autres optent pour une appréciation générale ou par critère qui est exprimée à l'aide d'un système de lettres ou d'un commentaire. D'autres enseignants choisissent d'évaluer au moyen d'un curseur sur un continuum opposant deux adjectifs pour chaque critère. Une quatrième pratique se base sur une grille d'observation. La cotation se présente alors sous la forme d'une liste d'éléments caractérisés comme présents ou absents³⁵². Toutefois, une norme s'est institutionnalisée et se répand. Il s'agit de la grille critériée. Si celle-ci est promue et tend à s'imposer comme une norme, Stéphane Colognesi et *al.* montrent que dans la pratique elle coexiste avec d'autres us qui lui tiennent tête³⁵³.

Le médium

Le feedback peut prendre la forme d'un échange oral à chaud. L'avantage de cette technique est que la situation est plus propice à une autoévaluation de l'apprenti orateur. De plus, l'ensemble de la classe profite des commentaires, ce qui permet de ne pas devoir répéter. Toutefois, un retour oral devant toute la classe peut mettre l'élève mal à l'aise. En outre, l'échange n'est pas une trace de l'évaluation, ce qui empêche un véritable travail d'amélioration sur le long terme³⁵⁴.

³⁵⁰ C. Dumais (2008). *Op. cit.*, pp. 63-64.

³⁵¹ S. Colognesi et *al.* (2021). *Op. cit.*, *partim*.

³⁵² *Ibid.*, pp. 20-21.

³⁵³ *Ibid.*, p. 13.

³⁵⁴ *Ibid.*, p. 20.

La rétroaction écrite permet la création de cette trace qui peut être stockée dans un classeur d'évaluation, mémoire du travail d'oralité de l'élève³⁵⁵. Ce dernier peut aussi découvrir son évaluation de son côté en étant plus à l'aise³⁵⁶.

La temporalité³⁵⁷

La question du médium influence la temporalité de l'évaluation. La recherche sur les pratiques semble montrer que les retours oralisés sont le plus souvent faits directement après la performance.

Un feedback décalé permet un recul de l'enseignant. Certains professeurs prennent ce temps pour compiler les retours faits par les pairs afin de les synthétiser. D'autres affinent leur évaluation par le visionnage des captations audiovisuelles ou simplement audios des performances des élèves. Cette dernière pratique pose des problèmes par rapport aux élèves et à leur rapport avec leur propre corps, leur propre voix et la conservation de ces images. Une discussion de classe est nécessaire avant de mettre en place un tel dispositif.

La prise en compte de l'émotion de l'orateur

L'étude des pratiques enseignantes démontre une tendance des professeurs à prendre en compte les émotions des élèves lors de l'évaluation. Certains d'entre eux estiment que l'élève aurait dû mieux gérer ses émotions. D'autres prennent en compte le stress occasionné par la situation. Ils se montrent de ce fait plus cléments sur certains points. Pour Stéphane Colognesi et *al.*, la gestion des émotions devrait faire partie d'un enseignement actif afin d'améliorer les performances des élèves³⁵⁸.

La prise en compte de l'écoute du public

L'écoute dans l'oralité connaît un intérêt croissant ces dernières années³⁵⁹. Certains enseignants cotent la participation au moyen de questions à poser à l'orateur à la fin de l'exposé, ou de malus en cas de brouhaha. Une façon courante d'évaluer l'écoute est de procéder à une évaluation par les pairs. Les élèves sont alors incités à écouter afin de remettre un avis sur la prestation de leur camarade³⁶⁰.

Le jugement du contenu

Comme cela a déjà été évoqué, la pondération du contenu de l'exposé, ainsi que du respect de son genre, ne fait pas l'objet d'un consensus³⁶¹. Certains enseignants semblent accorder plus

³⁵⁵ C. Dumais (2008). *Op. cit.*, p. 51.

³⁵⁶ S. Colognesi et *al.* (2021). *Op. cit.*, p. 20.

³⁵⁷ Cette partie est extraite de S. Colognesi et *al.* (2021). *Op. cit.*, p. 21.

³⁵⁸ *Ibid.*, pp. 23-24.

³⁵⁹ C. Dumais & L. Lafontaine (2011). *L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. L'oralité à l'école — Variabilité des contextes, des registres (et des normes), des genres textuels*, dans *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, vol. 33, n° 2, pp. 285-302, *Introduction*. À titre d'exemple, É. Lhote (2001). *Pour une didactologie de l'oralité*, dans *Éla. Études de linguistique appliquée*, vol. 123-124, n° 3-4, pp. 445-453., A. Pasquier, N. Rezzi, L. Papon & Ponthieu (2019). *Compétences orales et conscience émotionnelle : un dispositif d'oralité des émotions à l'école élémentaire*, dans *Journée Scientifique SFERE-Provence*, octobre.

³⁶⁰ S. Colognesi et *al.* (2021). *Op. cit.*, p. 23.

³⁶¹ E. Nonnon (2005). *Op. cit.*, p. 176.

d'importance au respect de la forme. Le fond de l'exposé ou l'éveil d'un intérêt chez les condisciples de l'orateur sont alors tout à fait subsidiaires. Pour d'autres, l'aisance orale est autant évaluée que le fond et la capacité à intéresser les autres élèves³⁶².

Pour clore cette partie, il apparaît que l'évaluation est encore loin d'un consensus. Elle est régie par six grands paradigmes qui peuvent être résumés comme suit : une évaluation de l'oralité et de l'exposé oral peut être :

- (1) pondérée ou appréciée,
- (2) orale ou écrite,
- (3) immédiate ou différée,
- (4) excusant ou condamnant l'émotion,
- (5) intégrant ou non l'écoute,
- (6) portant aussi bien sur la forme que sur le fond ou privilégiant l'oralité au fond.

4. Les propositions de la recherche et leurs limites

Pour résoudre les problèmes posés par l'évaluation de l'oralité et de l'exposé oral, cinq grandes solutions émergent de la recherche : l'autoévaluation, le retour par les pairs, la programmation globale transdisciplinaire, le portfolio des évaluations, la grille critériée.

L'autoévaluation

L'autoévaluation permet d'impliquer l'élève dans son apprentissage et lui donne accès à une vision méta de son travail. Elle semble particulièrement efficace à l'orateur pour identifier ses grandes forces et ses grandes faiblesses³⁶³. Toutefois, un retour plus détaillé apparaît comme complexe à produire. L'orateur ne fait jamais l'expérience de son exposé. Il en a toujours une vision autocentrée qui peut être très divergente du ressenti du public. La solution serait dès lors de lui donner accès à une version filmée de sa performance³⁶⁴. Or, comme évoqué précédemment, l'enregistrement peut poser des problèmes à l'adolescent dans son rapport au corps et à la voix³⁶⁵. En outre, cette modalité de l'enregistrement pourrait modifier l'objet de l'évaluation. En effet, une performance en direct transmet des informations parfois très différentes d'une performance enregistrée. Si certains éléments ne sont pas pointés durant la performance, la cause n'est pas obligatoirement l'inattention de l'observateur. Certaines façons de faire fonctionnent dans l'action, mais semblent incongrues à posteriori. Il importe donc de bien évaluer la performance en tant que direct.

Le retour par les pairs

Donner le rôle d'évaluateur aux condisciples de l'orateur permet de simplifier la vie à l'enseignant. Son regard est renforcé par l'attention d'une vingtaine de paires d'yeux rivés sur l'orateur. La difficulté de la multifocalisation inhérente à l'oralité est contrebalancée par la

³⁶² S. Colognesi et al. (2021). *Op. cit.*, pp. 20-21.

³⁶³ *Ibid.*, p. 19.

³⁶⁴ *Ibid.*, p. 12.

³⁶⁵ *Ibid.*, p. 27.

démultiplication des observateurs. De plus, le retour n'en est que plus riche. Certains élèves ont des conseils précieux à dispenser. Ensuite, l'évaluation par les pairs améliore l'apprentissage de ceux-ci. La recherche a montré que les élèves mis en position d'évaluateur apprennent plus rapidement que les autres³⁶⁶. Non seulement l'adolescent apprend en observant les autres, mais il produit une métaréflexion grâce au recul qu'il prend sur l'exposition³⁶⁷. Cependant, il y a un véritable risque de règlements de comptes qui peut mettre en danger l'estime de soi de l'orateur.³⁶⁸ De plus, certains élèves préfèrent le retour d'un enseignant³⁶⁹. De fait, ils ont l'impression que leurs condisciples les évaluent davantage sur leur personne que sur des critères précis³⁷⁰. Cette impression est fondée puisqu'Elisabeth Nonnon pointe la difficulté que peuvent éprouver les élèves à se décentrer de la posture d'auditeur vers celle d'évaluateur³⁷¹.

La programmation globale transdisciplinaire

Comme évoqué *supra*, une programmation sur le long terme tenant compte des différentes disciplines de l'oralité simplifierait grandement l'évaluation. Elle permettrait de focaliser l'attention sur un ou deux éléments de l'oralité. De ce fait, elle résoudrait la multifocalisation. En outre, elle pourrait aboutir à une plus grande uniformisation des évaluations.

Cependant, elle semble impossible dans l'état actuel de recherche. Elle nécessiterait un recensement des programmations pour chaque cycle et chaque discipline en isolant l'oralité. De plus, une fois ce travail effectué, il s'agirait de discerner parmi ces éléments ceux qui requièrent un métadiscours important de la part de l'enseignant de ceux qui demandent une pratique régulière³⁷². Ces recherches permettraient de forger une programmation transdisciplinaire et transversale de l'oralité.

Le portfolio des évaluations

Afin de rendre l'évaluation plus efficace, il est important de rassembler les traces écrites des rétroactions, même si cela est couteux en temps³⁷³. L'élève peut ainsi accéder à une image de son évolution. Cette représentation pourrait permettre une meilleure programmation de ces besoins³⁷⁴. Ce portfolio peut prendre la forme d'une compilation des grilles d'évaluation, d'une suite de prise de note des retours oraux, d'un journal de bord l'apprentissage de l'oralité ou encore de la collation d'évaluation de l'élève et du professeur.³⁷⁵

³⁶⁶ S. Colognesi et al. (2021). *Op. cit.*, pp. 12-13.

³⁶⁷ *Ibid.*

³⁶⁸ *Ibid.*, p. 19.

³⁶⁹ S. Colognesi, F. Nils & M.-F. Stordeur (2022). *Évaluer les exposés oraux quand on est enseignant ? Quelles différences entre deux modalités : à distance ou en classe ? Qu'en disent les enseignants et les élèves ?*, dans 33^e colloque de l'ADMEE et Id. (2021). *7 dilemmes rencontrés par les enseignants du primaire quand ils évaluent les exposés oraux des élèves*, dans *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, vol. 7, n° 2, pp. 7-37.

³⁷⁰ *Ibid.*, p. 27.

³⁷¹ E. Nonnon (2005). *Op. cit.*, p. 176.

³⁷² *Ibid.*, p. 186.

³⁷³ *Ibid.*, p. 172.

³⁷⁴ C. Dumais (2008). *Op. cit.*, p. 52.

³⁷⁵ *Ibid.*, pp. 53-56.

La grille critériée

De la multiplicité des formes d'évaluation, une modalité semble meilleure que les autres : la grille critériée. Elle permet de poser un jugement valide, analytique, équitable et objectif de la performance complexe³⁷⁶. Un jugement valide signifie que l'évaluation porte bel et bien sur ce qu'elle dit évaluer. Il s'agit de choisir entre l'oralité exclusive ou l'exposé oral dans son entièreté. Puisque l'objet à analyser est complexe, il est nécessaire que le système d'évaluation soit analytique, qu'il évalue chaque composante individuellement. Par ailleurs, si la totalité des critères minimaux est maîtrisée, l'élève est considéré comme maîtrisant la compétence évaluée. Le jugement doit être équitable puisque chaque enfant présente autant de possibilités que ses camarades de faire montre de ces capacités. Les critères pour jauger ces capacités doivent être les mêmes pour tous et être objectivement observables. La grille a pour avantage d'être utilisable aussi bien pour les évaluations certificatives que formatives, pour les retours des pairs et l'autoévaluation³⁷⁷.

³⁷⁶ S. Colognesi et al. (2021). *Op. cit.*, p. 13.

³⁷⁷ *Ibid.*

5. Synthèse du chapitre et proposition didactique

Les grands obstacles de l'évaluation de l'exposé sont la complexité d'observation de l'objet oral, le manque d'une programmation globale transdisciplinaire, le temps de l'évaluation, la tension entre la réussite scolaire et la réussite du genre, ainsi que la question de la forme de l'évaluation.

Pour répondre à ces différents défis, nous proposons une programmation annuelle de l'évaluation en variant les formes de rétroactions en fonction de leurs avantages.

L'autoévaluation diagnostique et l'établissement d'objectifs personnalisés

La première évaluation concernant l'exposé oral pourrait prendre place au début de l'année. Il est essentiel que tous les moments d'oralité soient sous le signe de la bienveillance. Cette évaluation servirait de diagnostic afin d'évaluer les faiblesses et les forces de l'apprenti orateur. Pour ce faire, une autoévaluation de l'élève guidée par une appréciation générale de l'enseignant semble la plus indiquée. En effet, il ne s'agit pas d'aller dans les détails des éléments de l'oralité ou de la construction de l'exposé oral, mais de définir les grands éléments structurants. Ce moment d'évaluation porterait davantage sur l'oralité que sur le genre de l'exposé oral.

Cette évaluation aboutit à l'établissement d'un ou deux objectifs paraverbaux ou non verbaux à atteindre d'ici la fin de l'année. L'élève s'engage à s'améliorer principalement sur ces points. Cette modalité permettrait de réduire les paramètres à observer pour le professeur. De plus, elle focalise l'attention de l'apprentissage sur un ou deux paramètres de l'oralité. Enfin, l'établissement de ces objectifs constitue un programme pour l'élève sur lequel il peut se baser l'année suivante pour structurer son apprentissage.

À partir des difficultés auxquelles ont été confrontés les élèves, l'enseignant pourrait coconstruire une grille critériée d'évaluation³⁷⁸ avec la classe. Cette grille servirait de repère pour l'évaluation de l'oralité.

Les grilles et les rétroactions sur l'oralité pourraient être compilées dans un portfolio afin de posséder un véritable historique du travail de l'oral.

La coconstruction de la grille d'évaluation de l'oralité

La grille d'évaluation se diviserait en deux : une première partie sur le genre de l'exposé oral et une autre partie sur l'oralité. Cette deuxième partie serait coconstruite avec les élèves. Plus précisément, les critères seraient déjà définis. Les apprenants devraient sélectionner et préciser les indicateurs pour chaque critère. Il s'agit donc de fournir ici un archétype de grille d'évaluation.

La grille concernant l'oralité peut se baser sur celle de la Fédération des Écoles Secondaires et Catholique (FESeC) dans son outil *Genres - Description, grilles d'évaluation et exemples*³⁷⁹(Fig. 15). Elle comporte les grands éléments de la communication non verbale (le regard,

³⁷⁸ La forme de cette grille est précisée *infra*.

³⁷⁹ Fédération des Écoles Secondaires et Catholiques (2015). *Genres - Description, grilles d'évaluation et exemples*, uniquement téléchargeable en ligne : <http://lenseignement.catholique.be/segec/index.php?id=1316> (page consultée le 5 août 2022), p. 32.

























l'occupation de l'espace, la posture, la gestualité) et paraverbal (l'articulation/prononciation, le volume, le débit, les pauses et intonations).

| INDICES CORPORELS POTENTIELS | | | |
|--|--|--|--------------------------|
| <i>Entourer la tendance le long des échelles</i> | | | |
| Le regard | Mobile | | Fixe |
| | En contact avec les autres | | Sans contact |
| L'occupation de l'espace | Ample | | Réduite |
| | Mobile | | Statique |
| La posture | Équilibrée (tonique) | | Déséquilibrée (relâchée) |
| La gestualité et les mimiques | Significatives (soulignant le propos, interpellant l'interlocuteur...) | | Mécaniques |
| INDICES VOCAUX POTENTIELS | | | |
| L'articulation | Suffisante | | Insuffisante |
| La prononciation | Correcte | | Incorrecte |
| Le volume | Fort/adapté | | Faible/non adapté |
| Le débit | Adapté | | Non adapté |
| | Avec variations | | Sans variations |
| Les pauses | Nombreuses | | Rares |
| | Bien placées | | Mal placées |
| | Vides (silence) | | Pleines (ben, euh...) |
| L'intonation | Variée | | Monotone ou répétitive |

























Fig. 15. Grille d'observation de l'oral (Fédération des Écoles Secondaires et Catholiques, *Op. cit.*, p. 32.)

Cependant, notre recherche permet d'actualiser cette grille en proposant une nouvelle classification des critères et en insistant sur la signification des variations.

Les critères des éléments paraverbaux sont classés de façon un peu différente. L'articulation et la prononciation sont séparées. Les pauses ont intégré l'indice du débit. L'intonation se retrouve seule dans sa catégorie. L'importance du sens conféré aux variations de ces paramètres est mise en lumière avec l'apparition de l'indicateur de signification. En contrepartie, la quantité de pauses a été enlevée suivant la remarque de notre recherche. À ce titre, la force du volume a aussi disparu pour recentrer l'attention sur l'adaptation du volume à la pièce. Une importance plus grande est à donner aux objectifs choisis par l'élève.

| Indices paraverbaux | | | | |
|---------------------|--------------------|------------------------------------|---|---|
| (!) | Indices | Critères | | |
| | L'articulation | Suffisante |    | Insuffisante |
| | La prononciation | Correcte |    | Incorrecte |
| | L'intensité vocale | Adaptée |    | Non adaptée (trop forte ou trop faible) |
| | Le débit | Adapté Variations significantes |       | Non adapté Variations non significantes |
| | L'intonation | Variée Adéquate Signifiante |          | Monotone ou répétitive Inadéquate Non signifiante |

Concernant les indices non verbaux, notre proposition de grille prend aussi en compte l'importance du sens. La posture et la gestion de l'espace sont réunies dans la position du corps dans l'espace. L'équilibre et la tonicité de la posture sont séparés en deux éléments distincts suivant l'intérêt de l'ancrage développé de notre recherche. L'indicateur qui opposait signification au mécanisme a lui aussi été divisé en deux : spontanéité-mécanisme et signification-parasitisme afin de mettre en exergue la spontanéité et le sens du geste.

| Indices non verbaux | | | | |
|---------------------|------------------------------------|------------------------------------|--|---|
| (!) | Indices | Critères | | |
| | Le regard | Mobile En contact Signifiant |          | Fixe Sans contact Non signifiant |
| | La position du corps dans l'espace | Tonique Ancrée Mobile |          | Molle ou crispée Instable Réduite |
| | La gestualité | Spontanée Signifiante |       | Mécaniques Parasites |

L'évaluation continue légère lors de l'oral médium

Chaque prise de parole en classe, ce que Liziane Fontaine et Clémence Préfontaine appellent l'oral médium, serait l'occasion d'une appréciation des objectifs que se sont fixés les apprenants. L'appareil métadiscursif d'enseignement doit être limité à l'essentiel. Il s'agit surtout d'instaurer une hygiène de l'oralité en classe. Cette régularité est semblable à celle proposée pour la prise de note.

La séquence sur l'exposé oral, apprendre la forme

Un moment d'institutionnalisation des savoirs sur le genre de l'exposé peut prendre forme dans une séquence didactique avec une mise en contexte, des ateliers de structuration et une recontextualisation. Ces ateliers devraient principalement porter sur les particularités du genre oral qu'est l'exposé, c'est-à-dire, la recherche d'informations, la structuration de l'exposé, la prise de note de l'orateur, et le support.

La triple évaluation finale

L'évaluation finale porte sur l'exposé oral, c'est-à-dire, sur le genre de l'exposé et l'oralité. Puisque l'évaluation doit être valide, évaluer ce qu'elle dit évaluer, les deux parties doivent se retrouver dans notre proposition.

La FESeC propose une grille sur l'exposé oral ³⁸⁰(Fig.16). Sa structure sépare les critères en cinq catégories : audibilité, lisibilité, recevabilité, intelligibilité et pertinence. Cette catégorisation est la particularité des grilles de la FESeC. En effet, celle-ci souhaite offrir une catégorisation uniforme pour toutes les évaluations en classe de français. Cette façon de faire permet d'aborder l'exposé oral en tant que résultat final. Elle résout ainsi la complexité de l'élément multifocal. Cependant, elle intègre si bien les paramètres les uns aux autres qu'il est laborieux de rattacher les critères aux différentes étapes de préparation de l'exposé. Or, nous souhaitons différencier ces éléments afin d'avoir une grille critériée analytique et objective.


| GENRE | EXPOSÉ ORAL DE SYNTHÈSE AVEC SUPPORT DE COMMUNICATION | |
|--------------------------|--|---|
| CONTRAT DE COMMUNICATION | Contrat asymétrique d'information rapide d'un ou plusieurs tiers n'ayant pas accès aux sources d'informations. | |
| CRITÈRES | SOUS-CRITÈRES | INDICATEURS |
| Audibilité | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Volume suffisant. ▪ Articulation suffisante. ▪ Débit adéquat. |
| Lisibilité | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Typographie : respect des règles typographiques de base, taille suffisante des caractères du support  Zoom sur les ressources typographiques. ▪ Animation du support non distractive. |
| Recevabilité | <i>Linguistique</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Correction de la syntaxe¹ et du lexique. |
| | <i>Sociale</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fluidité de parole : impression de parole spontanée. ▪ Énonciation ancrée dans la situation de communication et utilisation de moyens langagiers favorisant l'attention du public (forme interrogative, interpellation éventuelle de l'auditoire, gestes, ...). ▪ Courtoisie : respect de la face et du territoire dans le propos et l'attitude (contact visuel avec l'auditoire, tenue vestimentaire, posture et gestes adéquats...). |
| Intelligibilité | <i>Densité et clarté des informations</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Proportion acceptable d'implicites : compréhension non couteuse pour qui n'a pas lu les textes sources. ▪ Réajustement en fonction de réactions non verbales (mimiques, regards, postures, ... de surprise, d'incompréhension, d'ennui, ...) de l'auditoire : phrases peu denses, répétitions, reformulations, explicitation, ... |
| | <i>Organisation des informations</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organisation des contenus selon une structure descriptive ou explicative : <ul style="list-style-type: none"> - ouverture (accroche et introduction rappelant le questionnement initial, voire annonce du fil conducteur de l'exposé) ; - réponse globale (au début ou en conclusion) ; - développement selon une structure générale descriptive ou explicative ; - clôture (conclusion, remerciements de l'auditoire). |
| | <i>Cohérence textuelle</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Segmentation verbale et non verbale (pauses, gestes structurant les parties) adéquate de l'exposé. ▪ Connecteurs (éventuellement accompagnés de gestes) appropriés au rapport logique. ▪ Anaphores adéquates. |
| Pertinence | <i>Adéquation à la thématique</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Respect du temps de parole imposé. ▪ Réponse à la question posée. |
| | <i>Adéquation du texte à son intention : informer rapidement et complètement</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Adéquation de la sélection des informations : <ul style="list-style-type: none"> - informations provenant de plusieurs sources ; - réponse aussi explicite que possible en fonction des textes. ▪ Complémentarité entre les informations de l'exposé et celles du support de communication. ▪ Fidélité aux sources dans : <ul style="list-style-type: none"> - la reformulation (discours indirect, résumé, paraphrase des informations) ; - les emprunts/reproductions (extraits, citation) dans le propos et le support de communication. ▪ Neutralité : absence de marques de subjectivité. |

Fig. 16. Grille d'évaluation de l'exposé oral (FESeC, *Op. cit.*, p. 17.)

³⁸⁰ Fédération des Écoles Secondaires et Catholiques, *Op. cit.*, p. 17.

Pour ce faire, nous proposons la grille suivante. Elle se divise en deux critères principaux : la préparation de l'exposé et l'oralisation. La recherche d'information est laissée de côté afin d'alléger la grille. Elle pourrait être réinsérée dans la grille, mais faire l'objet d'une évaluation en amont. La préparation de l'exposé reprend la structuration, les éléments verbaux et le support public. Les éléments verbaux sont principalement des éléments textuels. L'oralisation se rapporte à la grille coconstruite avec les élèves. Comme précédemment, le professeur se charge des objectifs singuliers de l'apprenti orateur tandis que les pairs rassemblés en groupe se focalisent sur les autres critères paraverbaux et non verbaux.

| EXPOSÉ ORAL DE SYNTHÈSE AVEC SUPPORT DE COMMUNICATION | | |
|---|--|--|
| CONTRAT DE COMMUNICATION | Contrat asymétrique d'information rapide d'un ou plusieurs tiers n'ayant pas accès aux sources d'informations. | |
| CRITÈRES | SOUS-CRITÈRES | INDICATEURS |
| Préparation de l'exposé | Structuration | <p>Organisation des contenus selon une structure descriptive ou explicative : ouverture (accroche et introduction, voire annonce du fil conducteur de l'exposé) ; développement ; clôture (conclusion, remerciements de l'auditoire).</p> <p>Agencement des idées : Le type de plan est clairement repérable. Le type de plan est en adéquation avec le sujet.</p> |
| | Support public | <p>Multiplicité des supports. Usage adéquat des supports. Typographie : respect des règles typographiques de base, taille suffisante des caractères du support. Animation du support non distractive.</p> |
| | Communication verbale | <p>Linguistique : Correction de la syntaxe et du lexique.</p> <p>Cohérence textuelle : Segmentation verbale et non verbale (pauses, gestes structurant les parties) adéquate de l'exposé. Connecteurs (éventuellement accompagnés de gestes) appropriés au rapport logique. Anaphores adéquates.</p> |
| Oralisation | Éléments paraverbaux et non verbaux | <p>Choix des deux objectifs : ; et..... Évolution positive constatée Évaluation de l'oralité en générale (voir fiche d'évaluation de l'oralité).</p> |

Cette proposition de grille vient clore notre programmation. Elle se résume en deux approches nouvelles : une programmation annuelle de l'oralité et une prise en compte de l'exposé oral en tant que genre et en tant qu'oralité. Pour ce faire, elle sépare l'évaluation et l'enseignement de l'oralité de l'exposé oral (Fig. 17).

Un premier temps consiste en une évaluation diagnostique majoritairement basée sur l'autoévaluation de l'élève qui aboutit à la contractualisation de deux objectifs paraverbaux ou non verbaux. Ceux-ci sont évalués formativement par l'enseignant tout au long de l'année et des prises de paroles.

Un deuxième temps consiste en une séquence didactique sur l'exposé oral. L'accent étant principalement mis sur le genre. Elle comporte les trois temps d'une séquence : contextualisation, décontextualisation et recontextualisation. La décontextualisation concerne la préparation de l'exposé : structuration, le support public et le support personnel. Les épreuves diagnostiques et formatives relatives à ces points sont organisées de façon normale.

Le dernier temps de la séquence, l'épreuve certificative doit porter aussi bien sur le genre de l'exposé que sur l'oralité. Il est cependant possible que l'oralité soit évaluée de façon formative. Elle fait alors l'objet d'une évaluation certificative en fin d'année.

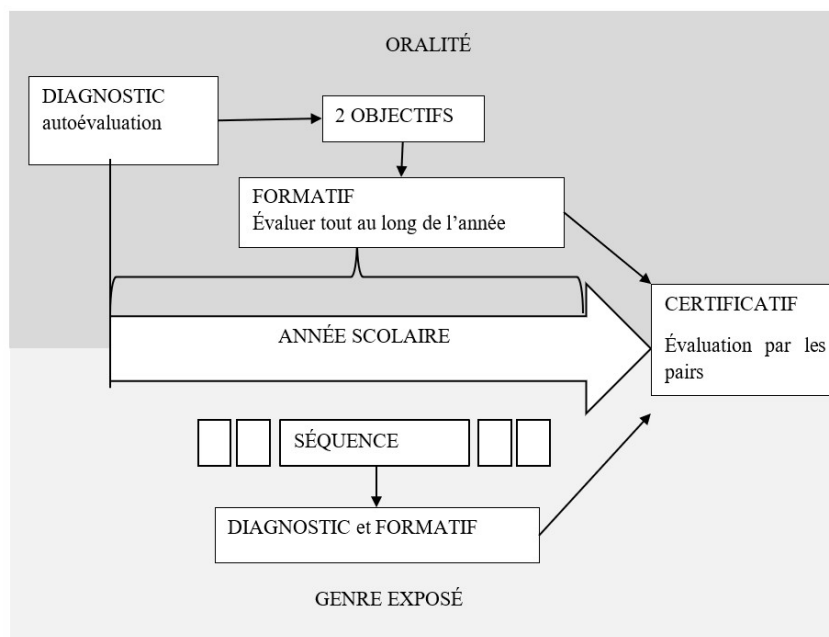


Fig. 17. Programmation annuelle de l'exposé oral (A. Marsia, 2021-2022.)

Conclusion générale

Au terme de cette recherche, deux enseignements majeurs émergent.

Premièrement, notre mémoire a révélé que, pour s'avérer efficace, l'enseignement de l'exposé oral relève davantage d'une hygiène de la classe que d'un enseignement ponctuel. Ainsi, la structuration de l'information sur le modèle d'une carte mentale, plus souple qu'une liste de points, se montre plus pertinente et plus utile si son emploi est régulier en classe. Par ailleurs, l'instauration d'une modélisation des idées se révèle plus pertinente et plus économique que l'enseignement d'une forme schématique idéale extraite du *mind mapping*. Le constat est sensiblement le même pour l'oralisation de l'exposition dont la pratique nécessite la répétition dans une ambiance de bienveillance et de respect en classe qui doit s'instaurer dès le début de l'année. D'ailleurs, la période de la rentrée se prête bien à une évaluation diagnostique de l'oralisation chez l'élève. Les recherches qui ont été menées à ce sujet précisent en outre que les évaluations formatives et certificatives de cet apprentissage ne peuvent pas se limiter à une ou deux occurrences par an. La formation à l'oralisation doit être mise en place tout au long de l'année. Chaque prise de parole est une occasion d'évaluer formativement dans une forme moins exhaustive et envahissante qu'une grille critériée complète. Le temps consacré à l'état d'acquisition de l'oralisation peut être allégé si l'enseignant se focalise sur un ou deux points précis (le regard, la gestuelle, etc.) sélectionnés avec l'élève dès la rentrée. Bien qu'une partie majeure de l'apprentissage de l'exposition s'accomplisse au travers de la routine et de la répétition, notre travail a montré que l'exposé oral requiert également l'intervention de l'enseignant pour une série de savoirs qui sont à institutionnaliser. À ce titre, la recherche a relevé l'organisation des discours, l'agencement des contenus, le fonctionnement sommaire de l'appareil phonatoire et l'élaboration d'un support. L'exposition orale doit être investie dans tous les moments possibles de prise de parole, mais elle doit aussi faire l'objet d'un temps d'institutionnalisation combinant recul critique et métacognition.

L'importance dévolue à ce recul critique constitue le deuxième enseignement majeur de notre travail. Chaque savoir a présenté des limites. Celles-ci sont autant d'exemples des dangers d'une utilisation des outils et des savoirs dénuée de recul et de critique. Sans aller jusqu'à diaboliser PowerPoint ou à mettre au ban la double respiration, ce mémoire a mis en lumière les risques d'une utilisation aveugle de certains outils ou dispositifs. Ces risques résident dans l'uniformisation des présentations et dans la propagation de mauvaises pratiques corporelles et des lésions qui peuvent en résulter.

En contrepoint de ses apports, ce mémoire comporte deux limites principales. En premier lieu, son champ d'analyse ne couvre pas le cursus entier des élèves depuis la première primaire jusqu'à la sixième secondaire. Si certains de nos constats et certaines de nos propositions didactiques sont adaptables à d'autres degrés et cycles, notre recherche porte principalement sur le troisième degré du secondaire. Il faudrait mener des travaux de plus grande envergure pour pouvoir distinguer des points de repère tout au long du cursus, et ainsi proposer une programmation globale de l'apprentissage de l'exposé oral.

Une deuxième borne de ce mémoire est le manque d'expérimentation pratique. L'idéal aurait été de développer une séquence didactique concrète et de l'expérimenter sur un

échantillon d'élèves représentatifs de la population scolaire. Cette ambition était d'ailleurs notre idée de départ pour cette recherche. Cependant, comme l'a évoqué Elisabeth Nonnon, une telle étude nécessite une disponibilité temporelle énorme afin d'assister à une diversité d'exposés, de les retranscrire, de les analyser et d'en tirer des conclusions satisfaisantes³⁸¹. Cette difficulté a été renforcée par les temps troublés de ces deux dernières années : période COVID et post-COVID.

Même si notre recherche n'a pas pu déboucher sur une expérimentation, elle offre des pistes de solutions à différents problèmes que nous avons évoqués dans notre introduction. Le sentiment d'incompétence des enseignants de français face à l'exposé oral peut être amoindri par le découpage de l'activité en trois actions indépendantes : la recherche d'informations, la préparation et l'oralisation. Le manque de compétence concerne alors surtout la partie oralisation de l'exposé, mais l'enseignant peut se rassurer en comprenant que ce temps d'apprentissage n'est pas de son unique ressort disciplinaire. Un dialogue transdisciplinaire pourrait naître de cette prise de conscience et ainsi dissiper le sentiment d'incompétence. En outre, la formation des enseignants en oralité tient déjà compte de ce pan d'oralisation, ne serait-ce que partiellement³⁸². Cela signifie que de jeunes enseignants pourraient disposer dès à présent de bases solides en la matière, et en faire part à leurs collègues.

Ce bilan réflexif ouvre aussi la voie à de nouvelles façons d'évaluer l'exposé oral pour sortir de la globalité et accepter, voire intégrer, la subjectivité. En effet, l'examen de l'exposé oral peut se diviser en une évaluation de l'agencement de son contenu en amont, et une autre évaluation de son oralisation durant la performance. Dans ces conditions, l'objet à observer est déjà moins complexe à appréhender et à évaluer. De plus, le choix d'un objectif personnel en termes d'oralisation pour chaque élève permet à l'enseignant de focaliser son attention sur un point en particulier. Cette focalisation est également aidée par l'évaluation des pairs rassemblés en petits groupes. En effet, la répartition des différents points à observer durant la performance permet de porter une attention singulière à chaque critère de l'oralisation en promouvant l'écoute active de chacun. En outre, la subjectivité de l'évaluation est réduite par la pluralité des sources de commentaires. Celle-ci est encore amoindrie par le choix d'un objectif personnel puisque ce type d'évaluation ne compare pas les élèves entre eux, mais l'élève avant et après la formation. Enfin, l'évaluation peut être simplifiée par son étalement tout au long de l'année, même si la recherche préconise au minimum deux à trois moments réservés à l'institutionnalisation de savoirs et à l'évaluation certificative de l'exposé oral.

La gestion temporelle de l'enseignement de l'exposé oral n'est pas résolue. Si l'enseignant profite de chaque moment de parole pour enseigner et évaluer l'oralisation (même de façon rapide), chaque activité nécessitera d'autant plus de temps. Il en va de même pour l'apprentissage de la gestion des données sous la forme de schémas. Il se pourrait cependant que cette routine permette à long terme de dégager un léger gain de temps pour trois raisons. Tout d'abord, les notions abordées de façon récurrente tout au long de l'année nécessitent moins

³⁸¹ E. Nonnon (2005). *Op. cit.*

³⁸² Un exemple de cette prise en compte est l'enseignement dispensé par Natalie Bourgeois en tant que collaboratrice didactique de la finalité didactique en langues et lettres françaises et romanes dans les travaux pratiques du cours LROM2920, *Didactique du français langue première et pratique de l'oralité*.

de temps d'institutionnalisation que celles qui sont abordées pour la première fois. Ensuite, les élèves arriveraient à ce moment d'institutionnalisation plus préparés et plus formés, et la séquence d'apprentissage pourrait ainsi se permettre d'être plus légère. Enfin, si les premiers commentaires prennent du temps à se mettre en place, ils requièrent un moindre effort et une moindre durée une fois qu'ils sont devenus des habitudes. Néanmoins, la question du temps se heurte aux nouveaux besoins pointés par la recherche. En effet, celle-ci insiste, par exemple, sur l'importance de la préparation de l'exposé en classe qui est malheureusement gourmande en temps. C'est pourquoi elle est traditionnellement réservée au travail à domicile.

Le dernier obstacle, qui concerne la gestion des émotions de l'élève, demeure lui aussi irrésolu. Bien que notre bilan réflexif fournisse quelques pistes à propos de la gestion de la respiration à travers la méditation et la cohérence cardiaque, la mise en place de ces exercices en classe de français exigerait un temps dont les professeurs manquent déjà. Une autre solution résiderait dans des projets transdisciplinaires sur la gestion du stress ainsi que sur la mise en regard de l'oralisation et de l'aisance orale. Toutefois, de tels projets requièrent une équipe enseignante singulière et motivée. Dès lors, même si leur mise en place est bénéfique, ils ne concernent qu'une mince partie des élèves francophones.

Ainsi, *il y a encore beaucoup de pain sur la planche* en ce qui concerne l'enseignement de l'exposé oral. C'est pourquoi nous espérons sincèrement que ce mémoire ouvrira la porte à de prochains travaux afin que d'autres chercheurs puissent forger une séquence à partir de ces constats et expérimenter leur outil à long terme. Nous espérons aussi que ce mémoire sera prolongé par des bilans concernant d'autres moments du cursus de l'élève qui fourniront des points de repère plus clairs sur l'enseignement de l'exposé oral. Mais surtout, nous voudrions que ce travail stimule les enseignants à mettre en œuvre de nouvelles sources de pratique en termes de préparation, d'oralisation et d'évaluation de l'exposé oral.

Bibliographie :

Aguecheriou, F. & Ait Hamma, S. (2020-2021). *Enseignement de la structure de l'exposé oral en classe de 1ere année licence de Français*. Travail de mémoire pour l'obtention d'un diplôme de master : Université Abderrahmane Mira – Bejaïa.

Barbier, M.-L. & Piolat, A. (2007). *De l'écriture elliptique estudiantine : analyse descriptive de prises de notes et de brouillons*, dans *Langue française*, n° 155, pp. 84-100.

Bellenger, L. (1989). *L'expression orale. Une approche nouvelle de la parole expressive*. Paris : PUF.

Besson, M. & Ornano (d'), B. (2009). *À l'aise à l'oral*. Gennevilliers : Édition Prisma (Les cahiers bien dans mon job).

Blanchard, G. & Olsen M. (2002). *Le système de renvois dans l'Encyclopédie : Une cartographie des structures de connaissances au XVIII^e siècle*, dans *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie*, n° 31-32, p. 45.

Bourgeois, N. (2020-2021). *Didactique du français langue première et pratique de l'oralité [LROM2950]*. Support de séminaire : Université catholique de Louvain.

Bronckart, J.-P. (1983). *Psycholinguistique de l'enfant : recherches sur l'acquisition du langage*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Chassé, D. & Prigent, R. (2005). *Préparer et donner un exposé*. Montréal : Presses internationales polytechniques.

Collet, I. (2020). *De quoi sont réellement coupables les réseaux sociaux ?*, dans *Blog Binaire*.

Colognesi, S. & Deschepper, C. (2019). *Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire : qu'en est-il en Belgique francophone ?*, dans *Language and Literacy*, vol. 21, n° 1, pp. 1-19.

Colognesi, S. & Dolz, J. (2017). *Un dispositif de formation des enseignants : construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire*, dans J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*, pp. 177-199. Namur : Presses universitaires de Namur.

Colognesi, S. & Dumais, C. (2020). *L'exposé oral enregistré par les étudiants comme alternative à l'exposé oral en présentiel. Quels bénéfices et points d'attention ?*, dans *e-JIREF*, n° 1, pp. 67-76.

Colognesi, S. & Hanin, V. (2020). *Quelles pratiques efficaces pour enseigner l'oral ? Expérimentations dans 8 classes du primaire et suivi de 16 futurs enseignants*, dans *Recherches*, vol. 73, pp. 35-54.

Colognesi, S. & Stordeur, M.-F. (2020). *Transformer l'exposé oral classique en exposé oral enregistré au primaire : quelles modalités de travail de l'enseignant et quels effets pour les élèves ?*, dans *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, vol. 28, n° 4, pp. 1-12.

Colognesi, S., Nils, F. & Stordeur, M.-F. (2021). *7 dilemmes rencontrés par les enseignants du primaire quand ils évaluent les exposés oraux des élèves*, dans *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, vol. 7, n° 2, pp. 7-37.

Colognesi, S., Nils, F. & Stordeur, M.-F. (2022a). *Évaluer les exposés oraux quand on est enseignant ? Quelles différences entre deux modalités : à distance ou en classe ? Qu'en disent les enseignants et les élèves ?*, dans 33^e colloque de l'ADMEE .

Colognesi, S., Nils, F. & Stordeur, M.-F. (2022b). *No, an oral presentation is not just something you prepare at home! Elementary teachers' practices supporting preparation of oral presentations*, dans *L1-Educational Studies in Language and Literature*, vol. 22, n° 1, pp. 1–29.

Coppens, N., Desrousseaux, P.-A., Jaoui, O., Lafond, L., Ouazine, G. & Scharr, E. (2021). *Toutes les spécialités*. Paris : Nathan (Mission Grand oral).

Costa, D., Silva, G. G., Dos Santos, J. S., Gualdi, L. P., & Lima, I. (2019). *Influence of different postures on respiratory muscles activity during maximal voluntary ventilation in healthy adults*, dans *European Respiratory Journal*, n° 54, p. 762.

Dalkilinc, M. (2015). *The benefits of good posture*, dans conférence TEDEX, <https://youtu.be/OyK0oE5rwFY?t=116> (page consultée le 19 novembre 2021).

Davallon, J., Jeanneret, Y. & Tardy C. (2007). *Les médias informatisés comme organisation des pratiques de savoir*, dans *Organisation des connaissances et société des savoirs : concepts, usages, acteurs*, n° 6, pp. 164-170.

De Broeck, F. & Mongin, P. (2019). *Enseigner autrement avec le mind mapping : cartes mentales et conceptuelles*. Paris : Dunod.

Delhoume, A. & Ferragne, E. (2018). *Influence de la posture corporelle sur les paramètres acoustiques de la parole*, dans *Journées d'Études sur la Parole*, vol. 568, p. 575.

Demaurex, M., Dolz, J. & Pfeiffer-Ryter, V. (2004). *Prendre des notes pour un exposé oral : intégrer lecture, écriture et expression orale au primaire*, Actes du 9^e colloque de l'AIRDF : *Le français discipline singulière, plurielle ou transversale*.

Denault, V. (2015). *L'incidence de la communication non verbale lors de procès. Une menace à l'intégrité du système judiciaire ?*. Travail de mémoire inédit pour l'obtention d'un diplôme de master : Université du Québec à Montréal.

Denault, V., & Jupe, L. M. (2018). *Justice at risk! An evaluation of a pseudoscientific analysis of a witness' nonverbal behavior in the courtroom*, dans *Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, vol. 29, n° 2, pp. 221-242.

Denault, V., Delmas, H., & Rochat, N. (2016). *Credibility assessment of witnesses: Dubious criteria and pseudoscience*, dans *26th Annual Conference of the European Association of Psychology and Law*, Université de Toulouse Jean Jaurès.

Denault, V., Larivée, S., Plouffe, D., & Plusquellec, P. (2015). *La synergologie, une lecture pseudoscientifique du langage corporel*, dans *Revue de psychoéducation*, vol 43, pp. 425-455.

Denault, V., Plusquellec, P., Jupe, L. M., St-Yves, M., Dunbar, N. E., Hartwig, M., & Otgaar, H. (2020). *L'analyse de la communication non verbale : Les dangers de la pseudoscience en contextes de sécurité et de justice*, dans *Revue internationale de criminologie et de police technique et scientifique*, vol. 73, n° 1, pp. 15-44.

Dhondt, R. & Vanacker, B. (2013). *Éthos : pour une mise au point conceptuelle et méthodologique*, dans *COnTEXTES. Revue de sociologie de la littérature*, n° 13.

Diderot, D., & Alembert, D. (1969). *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers : Compact edition* (Reproduction en fac-similé). Paris : Pergamon Press.

Dolz J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF Éditions.

Dufays, J.-L. (2020). *Didactique du français langue première (LROM2950)*. UCLouvain. Notes de cours.

Dufour, B. et Brun, J. (2016). *Chanter et parler avec tout son corps. Guide pratique d'harmonisation de la voix pour tous*. Paris : Dauphin.

Dumais, C. & Lafontaine, L. (2011). *L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. L'oralité à l'école - Variabilité des contextes, des registres (et des normes), des genres textuels -*, dans *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, vol. 33, n° 2, pp. 285-302.

Dumais, C. (2008). *Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3^e secondaire : une description*. Travail de mémoire pour l'obtention d'un diplôme de master en linguistique : Université du Québec : Montréal- Canada.

Dumais, C. (2015). *Une typologie des objets de l'oral pour la formation initiale et continue des enseignants*, dans *Didactique du français oral du primaire à l'université*, pp. 29-52.

Dumortier, J.-L., Dispy, M. & Van Beveren, J. (2012). *Explorer l'exposé*. dans *Tactiques*, n° 7. Namur : Presses universitaires de Namur.

Fédération des Écoles Secondaires et Catholiques (2015). *Genres - Description, grilles d'évaluation et exemples*, uniquement téléchargeable en ligne : <http://lenseignement.catholique.be/segec/index.php?id=1316> (page consultée le 5 août 2022)

Ferréol, G. & Flageul, N. (1996). *Méthodes et techniques de l'expression écrite et orale*. Paris : A. Colin.

Fouchey, M. (2010). *La Cohérence Cardiaque*, <http://psychologie-m-fouchey.psyblogs.net/?post/440-La-coherence-cardiaque> (page consultée le 15 juillet 2022).

Frommer F. (2016). *La pensée PowerPoint : enquête sur ce logiciel qui rend stupide*. Paris : La Découverte.

Gigi, M. (2020). *La différence entre l'oral spontané et l'oral préparé en contexte scolaire : une étude exploratoire*. Travail de mémoire pour l'obtention d'un diplôme de master en psychologie et des sciences de l'éducation : Université catholique de Louvain.

Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris : Éditions de Minuit.

Haladjan, R. (2002). *Devenez Beau, riche et intelligent avec PowerPoint, Excel et Word*. Paris : éditions d'organisation.

Heller, M. (1991). *Pratique de la respiration en Psychologie Biodynamique*, dans *Manuel d'enseignement de l'école française d'analyse psycho-organique (EFAPO)*.

Howe, R. (1994). *L'observation et l'évaluation de l'exposé oral*, dans *Pédagogie collégiale*, vol. 8, n° 1, pp. 31-33.

Jeanneret, Y. & Tardy, C. (2006). *Profondeurs de l'urgent : PowerPoint, entre immédiateté et mémoire*, dans *Communication et organisation. Revue scientifique francophone en Communication organisationnelle*, vol. 29, pp. 164-170.

Jupe, L. M., & Denault, V. (2019). *Science or pseudoscience? A distinction that matters for police officers, lawyers and judges*, dans *Psychiatry, Psychology and Law*, vol. 26, n° 5, pp. 753-765.

Kholer, B. & Piguët, A.-M. (1991). *Ils parlent que peut-on évaluer ?*, dans M. Wirthner, P. Perrenoud, D. Martin *Parole étouffée, parole libérée : fondement et limites d'une pédagogie de l'oral*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Kietrys, D. M., Gerg, M. J., Dropkin, J., & Gold, J. E. (2015). *Mobile input device type, texting style and screen size influence upper extremity and trapezius muscle activity, and cervical posture while texting*, dans *Applied ergonomics*, vol. 50, pp. 98-104.

Kjeldsen, J. E. (2006). *The Rhetoric of PowerPoint*, dans *Seminar.net*, vol. 2, n° 1.

Kosslyn, S. M., Moulton, S. T. & Türkay, S. (2017). *Does a presentation's medium affect its message? PowerPoint, Prezi, and oral presentations*, dans *PloS one*, vol. 12, n° 7.

Krauss, R. M., Dushay, R. A., Chen, Y., & Rauscher, F. (1995). *The communicative value of conversational hand gesture*, dans *Journal of experimental social psychology*, vol. 31, n° 6, pp. 533-552.

Lafontaine L. & Préfontaine C. (2007). *Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première en secondaire*, dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 1, pp. 47-66.

Lambelin, G. & Brossard, M. (1980). *Étude de quelques aspects d'une conduite d'explicitation*, dans *Langages*, n°59, pp. 53-61.

Lardellier, P. (2008a). *Pour en finir avec la « synergologie ». Une analyse critique d'une pseudoscience du « décodage du non-verbal »*, dans *Communication. Information médias théories pratiques*, vol 26, n° 2, pp. 197-223

Lardellier, P. (2008b). *Arrêtez de décoder : pour en finir avec les gourous de la communication*. Charmey : Les Éditions de l'Hébe.

Lardellier, P. (2008c). *De la désymbolisation des relations interpersonnelles à l'œuvre dans certaines sphères entrepreneuriales*, dans *MEI, communication, organisation, symboles*, vol. 29.

Lardellier, P. (2010). *Un certain libéralisme relationnel*, dans *Revue du MAUSS*, vol. 35, n° 1, pp. 571-585.

Lardellier, P. (2017). *Enquête sur le business de la communication non verbale : une analyse critique des pseudosciences du « langage corporel »*. Caen : Éditions EMS Management et Société.

Lavédrine, Cl. (2021). *Comment enseigner l'oral aux élèves ?*. Louvain-La-Neuve : De Boeck (pratiques pédagogiques).

Lejeune, Ph. (2005). *Le pacte autobiographique 2*. Paris : Seuil.

Lhote, É. (2001). *Pour une didactologie de l'oralité*, dans *Éla. Études de linguistique appliquée*, vol. 123-124, n° 3-4, pp. 445-453.

Loranger, J. (2020). *Les apports de la synergologie pour le psychothérapeute*. Travail de thèse pour l'obtention du grade de docteur en psychologie : Université du Québec – Trois-Rivières.

MacFarland, D. (2016). *L'anatomie en orthophonie. Parole, déglutition et audition [Atlas commenté]*. Issy-Les-Moulineaux Cedex : Elsevier Masson.

Mercier, R. (2021). *Manuel du langage corporel : comment analyser les gens, lire leur communication non verbale et se défendre facilement contre les techniques de manipulation, s.l. : autopublication.*

Messinger, J. (2008). *Ces gestes qui vous trahissent. La bible illustrée pour décoder le sens caché de tous les gestes*. Paris : Éditions First (J'ai lu).

Meurant, L. (2008). *Le regard en langue des signes: anaphore en langue des signes française de Belgique (LSFB), morphologie, syntaxe, énonciation*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Meurant, L. (2019-2020). *Linguistique contrastive français - langue des signes (LROMB304)*. Notes de cours : Université de Namur.

Millet, A. (2008). *Meurant Laurence, Le regard en langue des signes - Anaphore en langue des signes française de Belgique (LSFB) : morphologie, syntaxe, énonciation, Presses universitaires de Namur et Presses universitaires de Rennes, 2008*, dans *Lidil*, n° 38, pp. 140-142.

Ministère de l'Éducation (2018). *Compétences terminales et savoirs requis en français Humanités générales et techniques*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles.

Monié, B. (2018a). *Cohérence cardiaque*, dans F. Chapelle, B. Monié, S. Rusinek & R. Poinot (dir.), *Thérapies comportementales et cognitives : En 37 notions*. Paris : Dunod, pp. 249-254.

Monié, B. (2018b). *Thérapie Cognitive basée sur la pleine conscience : Mindfulness-Based Cognitive Therapy, MBCT*, dans F. Chapelle, B. Monié, S. Rusinek & R. Poinot (dir.), *Thérapies comportementales et cognitives : En 37 notions*. Paris : Dunod, pp. 229-240.

Monnin, C. (2009). *Impact de la communication voco-visuelle dans le management sur la motivation des collaborateurs*. Travail de thèse inédit pour l'obtention du grade de docteur en sciences du management : École Polytechnique Fédérale – Lausanne

Moulay Omar, A. (2020-2021). *L'apport de la carte mentale au développement de la compétence de la compréhension dans l'exposé oral. Cas : des étudiants de la 2ème année licence de français à l'université d'Adrar*. Travail de mémoire pour l'obtention d'un diplôme de master : Université Ahmed Draya -Adrar.

Navarro, J., Karlins, M. & Lafarge, D. (2018). *Ces gestes qui parlent à votre place : Les secrets du langage corporel*. Paris : Pocket (Poche).

Nonnon, E. (1999). *L'enseignement de l'oral : un chantier à ouvrir. Enjeux, limites et perspectives*, dans *La lettre de l'Association internationale de didactique du français langue maternelle (AIDFLM)*, n° 15, pp. 3-9. Nonnon, É. (2002). *Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale*, dans *Pratiques*, n° 115-116, pp. 73-92.

Nonnon, E. (2005). *Entre description et prescription, l'institution de l'objet : Qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral?*, dans *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, vol. 31, n° 1, pp. 161-188.

Nonnon, E. (2011). *L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français*, dans *Pratiques linguistiques, littérature, didactique*, n° 149-150, pp. 184-196.

Pasquier, A., Rezzi, N., Papon, L. & Ponthieu, G. (2019). *Compétences orales et conscience émotionnelle : un dispositif d'oralité des émotions à l'école élémentaire*, dans *Journée Scientifique SFERE-Provence*, octobre.

Peretti (de), A. (1992). *Formation d'enseignants et langues vivantes. Questions d'évaluation*, dans *Le Français dans le monde*, n° spécial intitulé *Recherches et applications*, p. 129.

Peytard, J. (1970). *Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques*, dans *Langue Française*, n°6, pp. 35-47.

Rey-Debove, J. (1998). *À la recherche de la distinction oral/écrit*, dans *Pour une linguistique du signe*.

Roullet, B. (2017). *Chapitre 5. Comment gérer les couleurs et les lumières ?*, dans Rieunier S. *Marketing sensoriel et expérientiel du point de vente*. Paris : Dunod pp. 145-183.

Rusu, O., & Chiriță, M. (2017). *Verbal, non-verbal and paraverbal skills in the patient-kinetotherapist relationship*, dans *Timisoara Physical Education & Rehabilitation Journal*, vol. 10, n° 19.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck (Supérieur).

Simonet, R. (1989). *L'exposé oral*. Paris : Les éditions d'organisation. (Method'Sup).

Simonet, R. (2000). *Comment réussir un exposé oral*. Paris : Dunod.

Spreads, C. (1989). *ABC de la respiration. Apprendre à mieux respirer*. Merchez, G. (trad.). Paris : Aubier.

Stern, P. & Schoettl, J. (2019). *Outil 19. L'exposé oral*, dans P. Stern & J. Schoettl (Dir), *La Boite à outils du Management*. Paris : Dunod, pp. 60-61.

Stokoe, W. C. (1980). *Sign language structure*, dans *Annual review of anthropology*, pp. 365-390.

Taillefer, F. (2011). *Comparaison physiologique et biomécanique entre différentes postures assis-débout aux postures assis et debout*. Travail de thèse pour l'obtention du grade de docteur en biologie : Université Québécoise à Montréal.

Thiriet, Ph. (2014). *Diaphragme, périnée, tronc-caisson et muscles intercostaux*, <https://www.youtube.com/watch?v=ib5RuIYfsAE> (page consultée le 12 juin 2021).

Thiriet, Ph. (2021). *Rôles des muscles et des fascias du plancher/diaphragme pelvien et du périnée lors d'une surpression*, https://www.youtube.com/watch?v=OchHif3_rs9M (page consultée le 12 juin 2021).

Tufte, E. (2003). *The Cognitive Style of PowerPoint*. Cheshire (Connecticut, USA) : Graphics Press.

Turchet, Ph. (1998). *La synergologie : comprendre son interlocuteur à travers sa gestuelle*. Montréal : Les Éditions de l'Homme.

Turchet, Ph. (2004). *Les codes inconscients de la séduction. Comprendre son interlocuteur grâce à la synergologie*. Paris : Édition de l'Homme (Pocket évolution).

Vaxelaire, J.-L. (2017) *Linguistique synchronique du français moderne I (LROM104)*. UNamur. Notes de cours.

Vergé, F. (2001). *Rôles et valeurs sémantico-syntaxiques du regard et des mouvements oculaires en Langue de Signes Française*. Travail de thèse pour l'obtention du grade de docteur en linguistique : Université de Paris 8.

Vincent, M. (2013). *Réussir une présentation assistée par ordinateur*. Notes de conférences : CÉGEP- Édouard-Monpetit.

Vygotsky, L. S. (2012). *Thought and language*. Cambridge (Massachusetts, USA) : MIT press.

Westmacott-Brown, N. (2020). *La Respiration. Petit guide de l'autoguérison*. Paris : Médicis.

Wettig, K. (2012). *Singing like Callas & Caruso!. Belcanto voice & body training : A practical guide to your authentic voice*. Seattle (Washington, USA) : Amazone (CreatSpaceUSA)

Yilmaz Yelvar G. D., Çirak, Y., Demir, P., Dalkilinç, M. & Bozkurt, B. (2016). *Immediate effect of manual therapy on respiratory functions and inspiratory muscle strength in patients with COPD*, dans *International journal of chronic obstructive pulmonary disease*, vol. 11, pp. 1353-1357.

Zahnd, G. (1998). *L'exposé oral, un outil pour transmettre des savoirs*, dans *Repères*, n°17, pp. 41-55.

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de philosophie, arts et lettres

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/fial